UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Marzena Dekiel

DOŚWIADCZENIA KOMUNIKACYJNE STUDENTÓW W RELACJACH Z RODZICAMI A RADZENIE SOBIE W SYTUACJACH TRUDNYCH

Praca doktorska napisana
w Katedrze Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej
pod kierunkiem
dr hab. Doroty Pankowskiej, prof. UMCS

LUBLIN 2021

Składam szczególne podziękowania

Pani dr hab. Dorocie Pankowskiej, prof. UMCS

za życzliwość i wsparcie udzielane mi podczas pisania niniejszej pracy oraz wiele cennych wskazówek, dzięki którym praca ta uzyskała ostateczny kształt.

SPIS TREŚCI

WSTĘP

W obliczu dynamicznej rzeczywistości, która nieustannie stawia nowe wymagania, w którą wpisują się rożnego rodzaju kryzysy, napięcia, niepewność, brak poczucia bezpieczeństwa, destabilizacja, wzrastające tempo życia, posiadanie umiejętności radzenia sobie ze stresem staje się sprawą priorytetową.

Zdobywanie tych niezwykle przydatnych we współczesnym świecie umiejętności rozpoczyna się w rodzinie. To właśnie ona może stanowić niezwykle ważne źródło doświadczeń związanych z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Każda rodzina, tworząc swoisty mikroświat, buduje swoją własną historię, pozostając w sieci wzajemnych zależności i powiązań z otaczającym ją dalszym i bliższym środowiskiem. Jako integralna część większego systemu reaguje na wszystkie głębokie i szybkie zmiany mające miejsce na zewnątrz niej i wobec niej. Stanowiąc zatem podstawowe środowisko społeczne dla rozwoju biologicznego i psychologicznego człowieka, wywiera ogromny wpływ na jego określony sposób życia i funkcjonowania (Janicka, Liberska, 2014, s. 13).

W ujęciu systemowym, uznawanym obecnie za dominujące (przyjęłam je za podstawę do teoretycznych rozważań wokół rodziny), rodzina stanowi integralną całość, w której każdy element zależy od pozostałych. Oznacza to, że rodzina tworzy swoisty system powiązań, w którym wszystkie zachowania wewnątrzrodzinne między jej członkami traktowane są jako swego rodzaju pętle sprzężenia zwrotnego (Braun-Gałkowska, 1992, s. 25; Drożdżowicz, 1999, s. 14-15)

Kluczową rolę w sferze różnorodnych oddziaływań odgrywają rodzice. To właśnie oni, podejmując różnego rodzaju formy aktywności, stają się dla ich dzieci wzorem do naśladowania. Rodzicielskie wzory osobowe ujawniające się w codziennych interakcjach, kiedy składają się na ogół oddziaływań interpersonalnych o charakterze intencjonalnym i celowym, stają się częścią złożonego i skomplikowanego procesu wychowania (Harwas-Napierała, 2016, s. 106-107). Rodzice stanowią, zdaniem Tomasza Szlendaka (2012, s. 222), jeden z głównych pasów transmisyjnych w przekazie typu rodzic-dziecko. Charakter tych interakcji w znacznym stopniu tworzony jest przez ich jakość, intensywność oraz komunikację, która odzwierciedla różne poziomy wzajemnych oddziaływań i ustosunkowań, decydujących o naturze kolejnych interakcji. Dziecko w procesie rodzinnej inkulturacji odbiera, postrzega i ocenia dziejącą się rzeczywistość

tak, jak definiują ją rodzice. Dzieje się tak dlatego, że rodzice będąc dla dziecka najważniejszymi znaczącymi osobami, z którymi łączą ich silne więzi emocjonalne, stwarzają możliwość przekazywania wzorów swoich zachowań (Bakiera, 2018, s. 36; Cierpka, 2013, s. 59; Janicka, Liberska, 2014, s. 56).

Można zatem przyjąć, iż rodzina dla każdego stanowi potężne, znaczące źródło doświadczeń zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Zdobywane doświadczenia mają związek z przeżytymi przez człowieka określonymi zdarzeniami i sytuacjami, a także z jego własnymi reakcjami i zachowaniami w tych sytuacjach. Doświadczenie stanowi informację utrwaloną w postaci śladów pamięciowych w mózgu i psychice. Na jego kształt wpływ mają zarówno tworzone kopie pamięciowe, jak i operacje na nich wykonywane w formie zachowań zinterioryzowanych, które mogą przybrać postać uogólnioną. Rola doświadczenia w procesie uczenia się i rozwoju indywidualnym jest bardzo ważna, a rodzina jest miejscem zdobywania wszystkich rodzajów doświadczeń - indywidualnych, związanych z wrodzonym potencjałem i własną aktywnością, a także społecznych, zdobywanych w toku socjalizacji i wychowania. W międzypokoleniowej transmisji rodzinnej doświadczenie formowane jest przez różnych członków rodziny, ale w okresie dzieciństwa najsilniejsze „ślady" pamięciowe tworzone są przez rodziców (Przetacznik -Gierowska, Tyszkowa, 2000, s. 140-141; Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 32-33).

Doświadczanie zatem przez dzieci pozytywnych wzorców zachowań ze strony rodziców jest bardzo istotne, zwłaszcza w przeżywanych różnego rodzaju sytuacjach trudnych, połączonych z doznawaniem przykrych emocji, niedogodności, dyskomfortu fizycznego lub psychicznego. Każda sytuacja trudna będąca źródłem stresu w rodzinie, według Filipa Buczyńskiego (1999, s. 47), ma miejsce, gdy pojawia się: *wydarzenie lub okoliczność życiowa, których siła jest wystarczająco duża, aby wywołać określoną zmianę w systemie rodzinnym.* Źródeł takich stresujących wydarzeń w rodzinie może być wiele, dlatego dla jej prawidłowego funkcjonowania niezwykle ważne jest wypracowanie odpowiednich, skutecznych strategii służących do radzenia sobie ze stresem. Tworzą je te formy aktywności, które sprzyjają wyjściu z sytuacji trudnej oraz przywróceniu równowagi wewnątrz systemu rodzinnego (strategie zadaniowe, skoncentrowane na problemie). Wszystkie skuteczne odpowiedzi na zaistniałą sytuację trudną, wypracowane przez rodzinę w procesie radzenia sobie, stanowią jej bezcenny zasób. Główne wzory reagowania z udziałem korzystnych jakościowo umiejętności radzenia sobie z różnego

rodzaju sytuacjami problemowymi dziecko czerpie z zachowań swoich rodziców, ujawnianych w doświadczanej przez nich komunikacji rodzicielskiej.

Komunikacja interpersonalna, będąc jednym z najważniejszych obszarów funkcjonowania rodziny, który ujawnia wzajemne nastawienia i oczekiwania, postawy wobec siebie i drugich, cechy osobowości, posiadaną wiedzę i umiejętności, może stanowić dla rodziców potężne wyzwanie dla posiadanych kompetencji komunikacyjnych, zwłaszcza w obliczu pełnych emocji sytuacji problemowych czy konfliktowych. Właśnie ten niezwykle ważny i interesujący poznawczo wymiar funkcjonowania rodziny, w którym rodzice pełnią rolę wiodącą, stał się dla mnie przedmiotem poszukiwań badawczych, które ukierunkowałam na cel poznawczy związany z próbą określenia związku między doświadczeniami komunikacyjnymi studentów w relacjach z rodzicami z perspektywy wybranych teorii komunikacji – analizy transakcyjnej oraz koncepcji Thomasa Gordona a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Mając na uwadze fakt, iż okres związany z kontynuowaniem nauki na wyższych uczelniach, jest dla wielu studentów źródłem wielu stresów, niedoświadczanych wcześniej trudności, z którymi muszą się zmierzyć, podjęłam decyzję o objęciu badaniami przedstawicieli środowiska studenckiego. Uznałam, że już sam fakt wejścia w okres wczesnej dorosłości, związany ze specyficznymi zmianami o charakterze rozwojowym, społecznym, edukacyjnym oraz światopoglądowym, naraża ich na przeżywanie różnych kryzysów, którym nie zawsze łatwo jest sprostać. Dodatkowym utrudnieniem jest adaptacja do nowych warunków i nowych obowiązków. Okres ten dla wielu studentów oznacza rozstanie z rodziną i przeniesienie się do zupełnie nowego środowiska. Jest to czas nastawiony na funkcjonowanie w sposób samodzielny, w poczuciu osobistej odpowiedzialności. W zakres nowych wyzwań wchodzi często zapewnienie sobie własnego bytu w aspekcie materialnym i rodzinnym na „tu i teraz", ale również dokonywanie poważnych przemyśleń związanych z przyszłością, karierą zawodową czy wyborem partnera życiowego. Nasycenie tego etapu rozwoju różnorodnością wydarzeń i sytuacji, wcześniej nie doświadczanych, sprawia, że poziom stresu i podwyższonego napięcia jest wysoki. Rzeczywistość związana ze studiowaniem to pasmo sukcesów i porażek, przeżywania wewnętrznych dylematów, rozterek i kryzysów. Przyjęłam zatem, że ten pełen refleksji, specyficzny czas w życiu młodych ludzi, konfrontujący ich z wieloma sytuacjami trudnymi współczesnego świata, stwarza okazję do zbadania i poznania ich umiejętności związanych z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych oraz

otrzymania odpowiedzi, jak bardzo ten proces może być zdeterminowany jakością komunikacji rodzicielskiej.

Komunikacja rodzinna jest charakterystycznym dla każdej rodziny wzorcem wzajemnego porozumiewania się i dla dzieci może ona stanowić podstawowy układ odniesienia. Podjęte przeze mnie badania eksplorujące ten niezwykle ważny obszar funkcjonowania rodziny miały pokazać w retrospektywnej ocenie studentów, na ile ta teza znajduje swoje uzasadnienie i potwierdzenie. Przyjęłam, że doświadczenia komunikacyjne studentów - młodych dorosłych - w relacjach z rodzicami mogą być stosunkowo dobrze utrwalone w pamięci, ich kontakty nadal silne, a uzyskany poziom dojrzałości w tej fazie rozwojowej umożliwi im odniesienie się z dystansem do przeszłych doświadczeń – w dokonywanych ocenach.

W niniejszej pracy próbę zdiagnozowania retrospekcyjnych doświadczeń komunikacyjnych studentów stanowiących zmienną niezależną podjęłam w perspektywie analizy transakcyjnej i koncepcji Thomasa Gordona.

Analiza transakcyjna, będąc teorią osobowości i szkołą psychoterapii, jest również oryginalną i rozbudowaną teorią komunikacji interpersonalnej. Jest koncepcją, która w ostatnim z wymienionych wymiarów nastawiona jest na tworzenie budujących, pozytywnych relacji z samym sobą i z innymi ludźmi, opartych na trzech głównych założeniach filozoficznych analizy transakcyjnej: *Ludzie są OK, Ludzie potrafią myśleć, Ludzie mogą się zmieniać*, dających każdemu człowiekowi prawo do decydowania o sobie oraz ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Obecnie analiza transakcyjna znajduje coraz więcej zastosowań w obszarze psychoterapeutycznym, doradczym, organizacyjnym, a także edukacyjnym. W Polsce największy udział i wpływ na rozpowszechnianie wiedzy związanej z edukacyjną analizą transakcyjną posiada - kierowany przez profesora Jarosława Jagiełę - Zespół Badawczy Analizy Transakcyjnej w Uniwersytecie im. Jana Długosza. Do coraz bogatszego dorobku Zespołu należą: wydane monografie, redagowane czasopismo naukowe[1] (dedykowane pedagogom, nauczycielom, psychologom i tym wszystkim, dla których analiza transakcyjna może być przydatna na gruncie zawodowym lub prywatnym), a także posiadanie własnej strony internetowej, prowadzone badania, szkolenia, seminaria, oraz osiągnięcia naukowe w postaci kilku doktoratów Mam nadzieję, że moja praca przyczyni

[1] Czasopismo „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” znajduje się w wykazie czasopism naukowych Ministerstwa Edukacji i Nauki; w roku 2021 r. otrzymało 70 pkt., a w wyniku ewaluacji przeprowadzonej przez Index Copernicus ICV 2020 wynik: 100,00.

się w jakimś stopniu do dostrzeżenia potencjału analizy transakcyjnej i być może zainspiruje innych do podejmowania własnych eksploracji badawczych wykorzystujących tę interesującą koncepcję.

Drugą koncepcją, do której się odwoływałam w założeniach teoretycznych podjętych przeze mnie badań była koncepcja Thomasa Gordona. Ta antyautorytarna pedagogia oparta na teorii stosunków międzyludzkich przypisuje szczególną rolę zasadom budowania pozytywnej komunikacji interpersonalnej w ramach tzw. „Wychowania bez porażek". Nie stanowiąc zwartej i dookreślonej koncepcji wychowania, jest niewątpliwie próbą tworzenia nowej rzeczywistości wychowawczej o charakterze zdecydowanie emancypacyjnym, w której udział rodziców/wychowawców ma polegać na wspieraniu w szeroko rozumianym rozwoju (Gordon, 1991, s. 272-273). Innowacyjność pedagogii Gordona polega na opracowaniu modelu komunikacji w relacji rodzice-dzieci opartym na dwóch przeciwstawnych formach komunikowania się: języku akceptacji (komunikaty „Ja", aktywne słuchanie, „metoda sześciu kroków") i nieakceptacji (12 blokad komunikacyjnych). Koncepcja Gordona jest już powszechnie znana, weszła do kanonu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, wykorzystywana jest w obszarze pedagogizacji rodziców, jak również w instytucjach kształcących pedagogów. W obu przypadkach badania - nie tylko na gruncie polskim - weryfikujące skuteczność oddziaływań podnoszonych przez obie teorie są nieliczne, zwłaszcza w odniesieniu do badań środowiska rodzinnego. Spostrzeżenie to stało się dla mnie impulsem do uczynienia komunikacji interpersonalnej w układzie rodzic-dziecko przedmiotem moich zainteresowań badawczych.

W związku z wciąż niewystarczającym stanem badań dotyczących empirycznej weryfikacji teoretycznych założeń obu koncepcji, mojemu postepowaniu badawczemu przyświecał również cel weryfikacyjny, związany ze sprawdzeniem ich zasadności w odniesieniu do badanego fragmentu rzeczywistości. Trzecim celem – praktycznym – był zamiar sformułowania wniosków dla praktyki pedagogicznej, wynikających z uzyskanych rezultatów empirycznych.

Niniejsza praca składa się z sześciu rozdziałów w ramach klasycznego podziału na trzy części: teoretyczną, metodologiczną i empiryczną. W rozdziale pierwszym scharakteryzowałam i wyjaśniłam pojęcie i mechanizmy procesu socjalizacji w naukach społecznych. Określiłam jej istotną rolę w życiu rodziny ujętej systemowo. Następnie przedmiotem rozważań uczyniłam komunikację interpersonalną stanowiącą fundament systemu rodzinnego. Opisałam jej modele oraz style. Przedstawiłam również koncepcję

Thomasa Gordona przypisującą szczególną rolę zasadom budowania prawidłowej, satysfakcjonującej komunikacji interpersonalnej w relacjach rodzic-dziecko. Rozdział drugi przedstawia komunikację w ujęciu analizy transakcyjnej, prezentując jej główne założenia teoretyczne, strukturę i funkcje stanów Ja, teorię komunikowania się jako analizy transakcji i gier, znaczenie stosowania znaków rozpoznania w zachodzących relacjach oraz pozycje życiowe ujawniające zajmowane postawy wobec siebie i drugiego człowieka. Natomiast w rozdziale trzecim scharakteryzowałam radzenie sobie jako jedną z kluczowych kompetencji społecznych. Wyjaśniłam pojęcie stresu i sytuacji trudnej, sposoby przezwyciężania stresu, style i strategie z nimi związane oraz przedstawiłam źródła stresu rodzinnego i formy radzenia sobie z podkreśleniem znaczącej roli rodziców.

W rozdziale czwartym omówiłam metodologię dotyczącą prezentowanych badań. Przedstawiłam w nim przedmiot, cele, problemy i hipotezy badawcze oraz zastosowane metody i narzędzia. W badania realizowanych w strategii ilościowej wykorzystałam zarówno standaryzowany kwestionariusz COPE (Ogińska-Bulik, Juszyński, 2009, s. 25-43), jak i trzy kwestionariusze własnej konstrukcji, których proces tworzenia dokładnie omówiłam. Na końcu umieściłam informacje o badanej grupie (406 studentek i studentów).

Piąty rozdział jest prezentacją uzyskanych wyników badań. Przedstawiłam w nim, odwołując się do założeń analizy transakcyjnej, diagnozę stanów Ja i pozycji życiowych rodziców ujawnianych przez nich w relacjach z dziećmi w sytuacjach trudnych, a także – w odniesieniu do teorii komunikacyjnej Thomasa Gordona – ich sposobu komunikowania się w formie języka akceptacji vs nieakceptacji, jakim posługiwali się rodzice badanych studentów podczas przeżywania sytuacji problemowych czy konfliktowych. W rozdziale szóstym omówiłam wyniki badań stanowiące odpowiedź na główny problem badawczy, czyli dotyczące związku między zmiennymi: doświadczeniami komunikacyjnymi studentów a ich radzeniem sobie ze stresem w sytuacjach trudnych. Zawarłam w nim w pierwszej kolejności analizę wyników badań związanych z radzeniem sobie studentów w zakresie stylów i strategii z nimi związanych ujętych w narzędziu COPE. Następnie zaprezentowałam analizy wyników badań dotyczących korelacji stanów Ja i pozycji życiowych rodziców oraz stosowanego przez nich języka akceptacji vs nieakceptacji z radzeniem sobie ze stresem studentów w sytuacjach problemowych (weryfikacja hipotez).

W *Zakończeniu* dokonałam podsumowania i interpretacji uzyskanych rezultatów badań, przedstawiając syntetyczne odpowiedzi na problemy badawcze i oraz odnosząc się do postawionych hipotez. Sformułowałam również wnioski związane z weryfikacyjnym celem badań oraz wnioski praktyczne dotyczące doskonalenia środowiska rodzinnego w zakresie kształtowania akceptującej i satysfakcjonującej komunikacji rodzicielskiej oraz rozwijania kompetencji studentów do efektywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Rozprawę doktorską zamyka *Bibliografia* oraz aneksy zawierające zastosowane kwestionariusze.

ROZDZIAŁ I
Rodzina jako system interakcji

Rodzina pochodzenia jest niemalże dla każdego człowieka pierwszym i podstawowym miejscem rozwoju, wzrastania, pierwotnej socjalizacji, tworzenia i budowania więzi oraz relacji. Jak stwierdza Irena Jundziłł (1983, s. 16): *Rodzina tworzy naturalne środowisko wychowawcze, w którym główne elementy stanowią interakcje zachodzące między poszczególnymi jej członkami.* W niej dokonuje się transmisja wartości, postaw moralnych, wzorców zachowań oraz stylów komunikacji. Rodzina *jako wspólnota osób, jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyną i niepowtarzalną, tak jak niepowtarzalny jest każdy człowiek* (Jan Paweł II, 1994, s. 6).

Obecnie refleksja i badania nad procesami i zjawiskami mającymi miejsce w rodzinie, by oddać ich pełnię i złożoność, wymagają ujęcia systemowego, w którym rodzina stanowi jedność, czyli całość złożoną z osób wywierających na siebie wzajemny wpływ. Oznacza to, że pojawiające się zmiany każdego elementu w tym systemie uzależnione są od wszystkich pozostałych. Ta wzajemność oddziaływań odbywa się za pośrednictwem różnorodnych zachowań komunikacyjnych o charakterze cyrkularnym w ramach interakcji z innymi członkami rodziny. Przyjęcie podejścia systemowego pozwala najtrafniej przedstawić konstrukcję rodziny poprzez pryzmat tworzących ją osób oraz znaczenie wzajemnych i częstych interakcji w niej zachodzących.

Do podstawowych procesów występujących w interakcjach rodzinnych pozwalających zrozumieć funkcjonowanie rodziny jako systemu należą m.in. socjalizacja, wychowanie oraz komunikacja interpersonalna. Te zagadnienia uczyniłam przedmiotem moich rozważań i stanowić będą one treść niniejszego rozdziału.

1.1. Proces socjalizacji w rodzinie

Socjalizacja to szczególny rodzaj interakcji kształtujących osobowość człowieka jako członka społeczeństwa. Ten skomplikowany proces trwa całe życie i przebiega w kontekście różnorodnych wpływów środowisk, w których nastawiona na rozwój jednostka zmierza do etapu zintegrowanej osobowości, posiadającej zdolność do włączania się w życie społeczne (Turner, 1994, s. 101; Szlendak, 2012, s. 215)

Podejmując zatem trud eksplikacji tego procesu, nie można pominąć kontekstu środowiskowego, mechanizmów komunikowania się oraz kompetencji społeczno-kulturowych, wywierających ogromny wpływ na jego przebieg (Doliński, 2004, s. 32).

1.1.1. Pojęcie i mechanizmy socjalizacji w naukach społecznych

Jak podkreślają Jan i Teresa Rostowscy (2006, s. 9), proces socjalizacji posiada kluczowe znaczenie w przebiegu różnorodnych form interpersonalnych interakcji i jego dokładne zdefiniowanie jest zadaniem dość skomplikowanym. Złożoność tego procesu, wielość podmiotów określających jego kierunek, zakres, trwałość, tempo, powiązanie tego procesu z układem różnorodnych instytucji, grup społecznych i osób, wyznacza poziom trudności w próbie zdefiniowania tego pojęcia (Hajduk, 1996, s. 145).

1.1.1.1. Ewolucja podejścia do pojęcia socjalizacji w naukach społecznych

Socjalizacja (łac. *socialis* „towarzyski", „społeczny") jest pojęciem złożonym i wieloznacznym, funkcjonującym w obszarze takich nauk, jak: socjologia, antropologia kulturowa, filozofia, psychologia oraz pedagogika. Każda z tych dyscyplin naukowych ukazuje ten proces w innej odsłonie, akcentując różne, istotne jego aspekty, choć zawsze w centrum tego procesu znajduje się rozwój i zmiana osobowości jednostki w ciągu całego jej życia. Jako jeden z pierwszych zdefiniował to pojęcie Franklin H. Gidddings w roku 1897, postrzegając socjalizację jako rozwój natury społecznej w osobie, na zasadzie wzajemnych związków i oddziaływań (za: Szlendak, 2012, s. 214).

Zainteresowanie przebiegiem tego procesu zmian (rozwojem) nie jest zjawiskiem nowym, sięga bowiem do systemów starożytnych filozofów, takich jak: Sokrates, Platon, Arystoteles, stoicy, św. Augustyn, obejmując również filozofów nowożytnych, m.in. Locke'a, Hume'a, Rousseau, Kanta (Modrzewski, 2007, s. 19).

Na przestrzeni wieków próby zdefiniowania socjalizacji ulegały ciągłym zmianom, modyfikacjom i przeobrażeniom, czyniąc ten proces bardziej rozległym i jednocześnie bardziej usystematyzowanym. Zamiennie początkowo określany był jako: adaptacja, urabianie, wychowanie czy edukowanie, by w końcu w początkach XX wieku, dzięki dokonaniu jego konkretyzacji i periodyzacji, proces i mechanizm uspołeczniania jednostek uczynić jednym z najważniejszych obiektów czy przedmiotów teorii naukowych.

Aktualnie jawi się on jako pojęcie wieloznaczne, wieloaspektowe, posiadające interdyscyplinarny charakter (Modrzewski, 2007, s. 154).

Początek naukowego dyskursu wokół tego pojęcia zaistniał za sprawą między innymi dwóch znamienitych naukowców, wspomnianego już Franklina H. Giddingsa oraz Edwarda A. Rossa. Według pierwszego z nich w centrum procesu socjalizacji znajduje się rozwój i zmiana osobowości. Socjalizacja została przez niego zdefiniowana jako: *rozwój społecznej natury lub charakteru - tj. społecznego stanu psychiki – u osób, które znajdują się we wzajemnych związkach (*za: Kowalik, 1994, s. 227; Modrzewski, 2007, s. 153). Z kolei amerykański socjolog E. A. Ross, uznawany za twórcę socjologicznej teorii procesów społecznych, przedstawia socjalizację jako szczególnego rodzaju mechanizm służący społeczeństwu do wypełniania trudnych zadań, czyli *takiego formułowania uczuć i pragnień jednostek, aby odpowiadały one potrzebom grupy* (za: Tillmann, 2010, s. 33; Modrzewski, 2007, s. 19). W poszukiwaniu genezy socjologicznych zainteresowań pojęciem socjalizacji i wychowania można sięgnąć również do prac A. Comte'a czy K. Marksa, najczęściej jednak przywoływane są prace H. Spencera zawierające najważniejsze aspekty socjologicznej teorii uspołeczniania. Według tego naukowca jednostka jest podstawową komórką organizmu społecznego. Tam, gdzie zaczyna się współdziałanie jednostek ma miejsce tworzenie się społeczeństwa (Modrzewski, 2007, s. 18-19).

Ogromny wpływ na przebieg tego wczesnego rozwoju koncepcji socjalizacji wywarł francuski socjolog Emile Durkheim, który zgodnie z przyjętym przez siebie funkcjonalnym paradygmatem wyjaśniał to pojęcie zarówno w kategoriach procesu dziedziczenia społecznego, aktualizowanego i modyfikowanego w odniesieniu do bezpośrednich lub pośrednich wpływów społecznych, jak i mechanizmu internalizowania przez jednostkę określonego systemu wyobrażeń i wartości kulturowych reprezentowanych przez dane społeczeństwo. Przypisywał temu procesowi duże znaczenie, stwierdzając m.in.: *Ponieważ społeczeństwo może istnieć tylko w i poprzez indywidualne sumienia, musi w nas wnikać i w nas się organizować, w ten sposób staje się integralnym składnikiem naszej istoty (*Durkheim, 1990, s. 299). Niewątpliwą zasługą Durkheima jest to, że jako pierwszy szczegółowo opisał fakt uwewnętrzniania przez jednostkę norm społecznych, a także zaprezentował systematyczną, szczególną relację pomiędzy wychowaniem a socjalizacją, nadając wychowaniu wymiar „metodycznej socjalizacji", stanowiącej główny instrument czynienia przyswajanych norm - własnymi (za: Tillmann, 2005, s. 34; Modrzewski, 1995, s. 37-38).

Prowadzone w latach trzydziestych ubiegłego wieku badania nad procesem socjalizacji, ujmowane jako odrębna dziedzina badań, wykazywały dużo powiązań z antropologią kulturową i psychoanalizą. Łączono je przede wszystkim z pracami Margaret Mead czy Erika H. Eriksona. Natomiast od lat pięćdziesiątych XX wieku, przedmiotem podejmowanych badań stawały się w coraz większym stopniu instytucjonalne konteksty socjalizacji oraz wpływ warstwy społecznej na przebieg tego procesu (Tilmann, 2003, s. 36-37).

W naukowej „karierze" pojęcia socjalizacji połowa lat 60. stała się momentem granicznym w zakresie zainteresowań tym tematem, wyrażanym w postaci systematycznych badań, ale również, a może przede wszystkim, w sposobie interpretowania tego procesu. Prowadzone do tego okresu rozważania, głównie w ramach paradygmatu normatywnego, widocznego w psychoanalizie i behawioryzmie Johna B. Watsona i Burrhusa F. Skinnera, a także w teorii strukturalno – funkcjonalnej Thomasa Parsonsa, ujmowały jednostkę jako bierną i reaktywną. Nowa rama socjologicznego myślenia obecna w paradygmacie interakcyjnym (zamanifestowanym w koncepcji społecznego tworzenia wiedzy Petera Bergera i Thomasa Luckmanna oraz teoriach interakcjonistycznych tworzonych przez Georga H. Meada, Herberta Blumera czy Ervinga Goffmana) radykalnie zmieniła podejście do roli, jaką odgrywa jednostka w świecie społecznym.

W perspektywie interakcyjnej akcent został położony na możliwość aktywnego wzbudzania, kształtowania i wypełniania roli przez jednostkę, czyniąc ją podmiotem swoich działań. Odrzucono tym samym rolę biernego odtwórcy, działającego zgodnie z wytyczoną instrukcją i w obrębie zaistniałych już struktur. Nie jest to już pasywna rola, lecz w pełni twórcza, aktywna i sprawcza. Jednostka, będąc członkiem jakiejś społeczności, nie ogranicza się tylko i wyłącznie do przyswajania określonych norm i zasad społecznych, ale bierze czynny udział w ich interpretacji, wypełniając je własną treścią, świadomie i w poczuciu odpowiedzialności modyfikuje swoje działania, dostosowując je do zachodzących zmian. Według teorii interaktywnych, funkcjonujących w ramach omawianego paradygmatu, człowiek nie jest „socjalizowany", lecz „socjalizuje się" nieustająco w procesie życia, wchodząc w interakcje z innymi, modyfikując swoją wiedzę, nawyki oraz cele działania. Uspołecznienie zatem odbywa się poprzez wchodzenie w interakcje. Socjalizacja nie jest już prostym procesem wpływu, ale obszarem wzajemnych oddziaływań. Relacyjne podejście do socjalizacji oparte jest na kluczowym

założeniu, że nie jest ona ani procesem jednokierunkowym, ani nawet dwukierunkowym, lecz relacją zwrotną pomiędzy wszystkimi jej uczestnikami a szeroko rozumianym otoczeniem. Główną kwestią związaną z socjalizacją w drugiej połowie lat 60. ubiegłego wieku stało się zatem zagadnienie ról społecznych i ich zmiany (Sikorska, 2009, s. 20-59; Gębuś, 2006, s. 9-10).

Dalszy rozwój teorii socjalizacji przebiegał głównie w ścisłym związku z ogólnym rozwojem psychologii i socjologii.

1.1.1.2. Socjalizacja w ujęciu psychologicznym

Psychologowie czynią przedmiotem swojego zainteresowania człowieka i jego przemiany zachodzące zawsze w odniesieniu do bezpośrednich warunków środowiska (Tillmann, 2003, s. 106). Usiłują określić mechanizmy psychiczne i społeczne mające ogromny wpływ na proces nabywania określonych wartości i umiejętności. Analizując proces socjalizacji, koncentrują się przede wszystkim na psychicznej i behawioralnej aktywności człowieka w kontekście społecznych interakcji, służącej harmonijnemu formowaniu jego osobowości (Miczyńska-Kowalska, 2012, s. 15).

Definicje socjalizacji proponowane przez psychologów posiadają podobny aparat pojęciowy jak ten, którym posługują się socjologowie, np. termin jednostka, osobowość, społeczeństwo, środowisko czy grupa społeczna, jednak są przez nich w bardzo różnorodny sposób ujmowane.

Początki zainteresowania tym tematem, podejmowania stosownych badań klinicznych i empirycznych, wiązały się z pracami Freuda oraz jego następców, akcentujących znaczenie wczesnego dzieciństwa oraz tworzących się w tym czasie więzi emocjonalnych pomiędzy rodzicami a dziećmi. W psychoanalitycznej koncepcji Freuda osobowość człowieka przedstawiana jest jako złożona struktura składająca się z kilku warstw czy obszarów. Najniższa warstwa osobowości – Id – to obszar pierwotnych instynktów i popędów, kontrolowany i hamowany przez kolejny poziom – Ego, dążące do przywrócenia stanu równowagi w trwającym nieustannie konflikcie pomiędzy instynktownymi dążeniami Id a znajdującym się na przeciwstawnym biegunie osobowości *Superego,* ukształtowanym przez normy i zasady płynące od rodziców, które dziecko poprzez internalizację uznaje jako własny system wartości. W ujęciu psychoanalizy to właśnie w tym, najwyższym obszarze osobowości – *Superego* – odbywa się proces socjalizacji.

Diametralnie odmienną pozycję zajęli przedstawiciele behawiorystycznej teorii uczenia się, a mianowicie Iwan P. Pawłow i John B. Watson, którzy w miejsce zaproponowanego przez Freuda modelu osobowości (*Id, Ego, Superego*) umieścili mechanizmy uczenia się, badając je w paradygmacie pozytywistycznym. Dla behawiorystów socjalizacja posiada instrumentalny charakter i jawi się przede wszystkim jako proces oddziaływania (warunkowania). Zachowania właściwe, pożądane są nagradzane, natomiast te niezgodne z oczekiwaniami podlegają stosownej karze. Jest to proces wybitnie jednokierunkowy, odbywający się na zasadzie zewnętrznego sterowania zachowaniami człowieka. Oznacza to, iż przekazywane normy, reguły, wartości, stanowiące treść socjalizacji, są niezależne od socjalizowanej jednostki (czyniąc ją przedmiotem socjalizacji) i są wobec niej zewnętrzne.

Do rozpoczętej dyskusji naukowej w latach dwudziestych ubiegłego wieku dołączył francuski biolog Jean Piaget (szkoła Genewska), który reprezentując podejście psychologii poznawczej, osobowość rozpatrywał w kategoriach „struktur poznawczych", a rozwój człowieka jako ciągły i stadialny. Jego zdaniem najważniejszym czynnikiem w tym procesie jest równoważenie struktur poznawczych. W przebiegu tego rozwoju ma miejsce proces adaptacji, składający się z dwóch nakładających się na siebie mechanizmów: asymilacji – w trakcie której dziecko uwewnętrznia zdobywane informacje o świecie i włącza je do już istniejących w jego osobowości schematów czynnościowych, oraz akomodacji - polegającej na dostosowaniu stanu swojego umysłu do warunków zewnętrznych przez zmianę charakteru swojej aktywności. W konstruowaniu nowych struktur poznawczych aktywność własna dziecka jest kluczowa (za: Szlendak, 2012, s. 225-226). To podejście do chwili obecnej pozostaje przedmiotem zainteresowań wielu psychologów rozwojowych, przywiązujących największą wagę właśnie do rozwoju struktur poznawczych, mających wpływ na rozwój norm moralnych.

Mimo że te trzy koncepcje psychologiczne nie powstały jako teorie socjalizacji, to jednak wywarły ogromny wpływ na dalszy przebieg ich rozwoju (Tilmann,2003, s. 34; Sztompka, 2002, s. 395-397; Miczyńska-Kowalska, 2012, s. 15-16). Jest to widoczne na przykład w definicji Marii Tyszkowej (1985, s. 13), według której: *socjalizacja oznacza kształtowanie w jednostce – na podstawie uogólnienia doświadczeń w środowisku społecznym i przekazywania w toku procesów komunikacji społecznej – określonych, zdeterminowanych społecznie i kulturowo, wewnętrznych regulatorów czynności i zachowań wraz ze schematami czynności, a także wzorów i reguł poznawczego*

ujmowania, opracowania i interpretowania doświadczenia indywidualnego oraz jego emocjonalnego przeżywania i wartościowania.

1.1.1.3. Socjalizacja w ujęciu socjologicznym

Socjologowie opisują socjalizację przede wszystkim jako proces, który ma ogromny wpływ na utrzymanie porządku i ładu społecznego, jego strukturalnych i normatywnych komponentów. Z tego powodu instytucje, takie jak szkoła i rodzina, uczynili przedmiotem swojego zainteresowania, mniej uwagi poświęcając procesom psychologicznym, dzięki którym te instytucje kształtują system wartości swoich wychowanków. Piotr Sztompka (2009, s. 391) stwierdza, iż jest to: *proces, dzięki któremu jednostka wdraża się do sposobu życia swojej grupy i szerszego społeczeństwa przez uczenie się reguł i idei zawartych w kulturze.*

Paralelny punkt widzenia prezentuje Anthony Giddens (2004, s. 50; 2002, s. 33), definiując ten proces następująco: socjalizacja stanowi podstawowy kanał przekazu kulturowego poprzez czasy i pokolenia. Jest procesem, w którym dzieci lub inni nowi członkowie społeczeństwa uczą się, jak w tym społeczeństwie żyć (…); praktycznie całe ludzkie doświadczenie jest zapośredniczone – przez socjalizację. Kształtowanie się osobowości społecznej odbywa się w wyniku równoczesnego podlegania dziecka systemowi oddziaływań placówek oświatowo-wychowawczych, takich jak: szkoła czy przedszkola, a także wpływom jednostek i grup działających według obowiązujących zasad, norm i wartości (Frąckowiak, 1980, s. 5).

Trwająca przez cały okres życia socjalizacja, oparta na wzajemnych i dwustronnych oddziaływaniach jednostki i środowiska, zmierzająca do modyfikacji zachowań, ma różny przebieg i dlatego ze względu na pojawiające się różnice oraz przy zastosowaniu kryterium czasu, przyjęto wśród socjologów podział na: socjalizację pierwotną, podczas której główną rolę odgrywają znaczący Inni, i wtórną, kiedy pojawia się i uaktywnia uogólniony Inny (Berger, Luckmann, 2010, s. 191-214).

- **Socjalizacja pierwotna (**faza **przygotowawcza)** odbywa się w dzieciństwie i czyni jednostkę członkiem określonej społeczności. Jest tym etapem, w którym najbardziej intensywnie przebiega edukacja kulturowa. Wyposaża dziecko w elementarne wzory zachowań i przygotowuje do pełnienia podstawowych ról społecznych. Związana jest z uczeniem się tzw. abecadła społecznego i dlatego uznawana jest za najważniejszą w rozwoju człowieka. Przekaz płynie głównie od

rodziców czy innych osób znaczących i to właśnie oni definiują świat dziecka. Rodzina stanowi zatem w tym okresie główną agendę socjalizacji. Jakość życia rodzinnego w znacznym stopniu determinuje jakość przeżywanego dzieciństwa. Socjalizacja przebiega w atmosferze mocno nasyconej uczuciami. Jest to czas powstawania i kształtowania silnych więzi emocjonalnych z rodzicami, przyczyniających się do tworzenia w dziecku obrazu świata i jego reguł. Dobra jakość tych więzi utożsamia dzieci z rodzicami i w efekcie sprawia, że bez trudu, wręcz automatycznie przyswajają one wiedzę dotyczącą świata, przekazywanych wartości, postaw i wzorów zachowań. Istotnym jest fakt, iż przekaz ten odbywa się głównie w drodze naśladowania, które stanowi jedną z najwcześniejszych form nabywania określonych nawyków i umiejętności pojawiających się w ontogenezie. Efektem tego procesu, określanego również jako kopiowanie czy imitacja (w przypadku dzieci naśladowanie gestów, słów, wyrazu twarzy, tonu głosu), jest upodabnianie się do modela, które uznawane jest przez badaczy za jedną z najbardziej istotnych strategii uczenia się (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016, s. 49-50). Jak piszą Berger i Luckmann (1983, s. 210), *to właśnie dlatego świat zinternalizowany w socjalizacji pierwotnej jest o wiele lepiej zakorzeniony w świadomości niż światy internalizowane w socjalizacji wtórnej.* Tradycją w socjologii jest uznawanie grupy rówieśniczej za drugą obok rodziny agendę socjalizacji pierwotnej. Za końcową fazę socjalizacji pierwotnej uznaje się czas tworzenia w świadomości człowieka tzw. *uogólnionego Innego*. Ma to miejsce wówczas, kiedy dochodzi do wewnętrznego odkrycia, że oto otrzymywane wcześniej pouczenia, pochodzące od konkretnych osób, stanowią powszechne wymagania, ogólnospołeczne reguły;

- **Socjalizacja wtórna** wprowadza człowieka, wyposażonego już w znajomość abecadła społecznego, w poszczególne elementy życia społecznego i przygotowuje go do prawidłowego pełnienia różnorodnych ról społecznych. Jest to czas podejmowania osobistych wyborów i decyzji. Na kształt tych wyborów w znacznym stopniu wywiera wpływ socjalizacja pierwotna. Nie stanowiąc jednak prostego, mechanicznego jej uzupełnienia, w toku socjalizacji wtórnej dochodzi często do rewizji, modyfikowania czy wręcz odrzucania wcześniej nabytych treści. Ponadto ma również miejsce kontakt z tzw. nowymi znaczącymi osobami, które nie wymagają tworzenia z nimi sinych więzi emocjonalnych. Jeśli jednak takie się

pojawiają, to nabywane treści są trwalsze i głębiej zinternalizowane. Czynnikami socjalizacji wtórnej stają się szkoły, różne organizacje, grupy rówieśnicze, media czy miejsca pracy. Zachodzące w tych nowych kontekstach społecznych interakcje uczą jednostkę określonych wartości, norm i zasad tworzących porządek społeczny i kulturowy środowiska, z którym jest związana (Szacka, 2003, s. 152-154; Giddens, 2004, s. 50-51; Sztompka, 2012, s. 458; Miczyńska – Kowalska, 2012, s. 41; Przetacznik – Gierowska, 1996, s. 67; Skuza, 2011, s. 225- 235; Szlendak, 2012, s. 215-216).

Współcześni badacze (Kwieciński, Kowalik, Witkowski) wskazują na kolejny, trzeci rodzaj socjalizacji, a mianowicie na tak zwaną:

- **Socjalizację krytyczną** – pojawiającą się u progu dorosłości, w trakcie trwania socjalizacji wtórnej i stającą się formą kontestacji systemu wartości i wzorów życia pobieranych od środowiska oraz dokonywania selektywnego wyboru spośród nich. Czynnikiem stymulującym jest konflikt między tym, co zastane, a tym co nowe, prowadzący jednostkę do samorozwoju i do podwyższania poziomu indywidualności we wszystkich aspektach jej funkcjonowania. W wyniku socjalizacji krytycznej dochodzi do uzyskiwania autonomii działania, wejścia w etap tzw. moralności postkonwencjonalnej, umożliwiającej przyjmowanie wobec świata krytycznej postawy badacza, przeżywania poznawczego i twórczego niepokoju, postrzegania siebie jako kreatora zmian odpowiadających potrzebom i oczekiwaniom jednostki (Karkowska, 2007, s. 30-31; Bilińska- Suchanek, 2004, s. 45).

Na gruncie socjologii powstało wiele teorii, z których każda ujmuje socjalizację w odmienny sposób. Są to między innymi: teorie ewolucyjne, teorie funkcjonalne, konfliktu, strukturalistyczne, krytyczne czy te, najbardziej mnie interesujące ze względu na tematykę niniejszej pracy, teorie interakcjonistyczne.

Do grupy teorii interakcjonistycznych należy interakcjonizm symboliczny. Zgodnie z tą perspektywą, określaną przez wybitnych amerykańskich socjologów Charlesa. H. Cooley'a i George'a. H. Meada, a następnie kontynuowaną przez Ervinga Goffmana, wszystko to, co czyni człowieka człowiekiem, kształtowane jest poprzez kontakty i interakcje z innymi ludźmi, czyli *de facto* wywodzi się ze społeczeństwa. To właśnie ono jest źródłem nabywania wiedzy, systemu wartości, reguł i norm, a także wyposażania w samą zdolność uczenia się przyswajania tych treści (Sztompka, 2012, s. 455-456; Goodman, 1992, s. 89).

Środowisko według George'a H. Meada (1975, s. 219-224) jest zasadniczym elementem wyznaczającym kierunek podejmowanych działań, a socjalizacja traktowana jest przez tego filozofa społecznego jako proces stawania się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa poprzez przestrzeganie obowiązujących w nim norm i zasad przy zachowaniu swojej odrębności. Główny cel tego procesu to osiągnięcie najwyższego poziomu rozwoju osobowości, ukształtowanego przez przeniesienie uogólnionych działań określonej grupy społecznej do zakresu doświadczeń własnych. Mead (1975, s.189), wyraził tę myśl następująco: *Osobowość rozwija się stopniowo; w chwili narodzin nie istnieje, lecz powstaje w procesie społecznego doświadczenia i działania. Rozwija się w danej jednostce jako rezultat jej związków z całością procesów społecznych i z innymi jednostkami uczestniczącymi w tym procesie*. W omawianym procesie kluczową rolę odgrywa ukształtowanie się *uogólnionego Innego*, określanego przez Meada również jako wejście w rolę *wspólnoty postaw*. Osiągnięcie tego stadium rozwoju oznacza zdobycie podstawowych umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, odczytywania i posługiwania się gestami, czyli wchodzenia w różnorodne role w jakimś zorganizowanym układzie, a także włączania się w system symboli kulturowych i wykorzystywania ich jako punktów odniesienia do kształtowania samooceny i sterowania swoimi zachowaniami. Rola *uogólnionego Innego* uwalnia od podporządkowania się wpływom innych osób, w tym rodziców, na rzecz podejmowania własnych decyzji co do tego, co słuszne i właściwe (Turner, 2004, s. 93; Mead, 1975, s. 193-382; Goodman, 1992, s. 90-91).

W skomplikowanym procesie socjalizacji Mead wyróżnia trzy etapy (stadia), których przebieg uzależniony jest od specyfiki zachodzących w nim interakcji.

Etap pierwszy, nazywany fazą zabawy, jest wczesną formą interakcji, podczas której dziecko w prosty sposób uczy się odgrywania innych ról niż swoje. Charakter kontaktów i interakcji jest na ogół spontaniczny, chaotyczny, polegający głównie na uczeniu się gestów i ich znaczeń oraz sposobów posługiwania się nimi, głównie w celu zamanifestowania swoich potrzeb. Jest to również czas, w którym dziecko uczy się odczytywania gestów innych, by właściwie zrozumieć ich reakcje. Wraz z nabieraniem doświadczenia, dojrzewaniem biologicznym oraz umysłowym, dziecko opanowuje zdolność abstrahowania od ról i postaw rodziców, a w jego świadomości zaczyna pojawiać się *uogólniony Inny* utożsamiany przez dziecko z konkretną osobą, z którą dziecko

identyfikuje się poprzez odwzorowywanie jej zachowań (Mead, 1975, s. 219; Turner, 2004, s. 92-93).

Etap drugi to następna faza, określana jako stadium gry, w którym znacznie poszerza się skala i zakres interakcji. W wyniku sprzyjających warunków rozwija się także intensywnie umiejętność wchodzenia we wszystkie role pełnione przez innych, przejmowania ich punktu widzenia i przewidywania ich reakcji, uruchamiania w sobie myślenia sprzyjającego kształtowaniu pozytywnej samooceny, wzrostu samoświadomości, podejmowania współpracy z innymi i wreszcie umiejętności patrzenia na grę z perspektywy innego. Poprzez uczestnictwo w grze dziecko umożliwia sobie osiągnięcie jedności i pełnej organizacji jaźni *w takiej mierze, w jakiej dziecko rzeczywiście przyjmuje postawę innego i pozwala, by ta postawa określała, co ono zrobi w odniesieniu do wspólnego celu, staje się organicznym członkiem społeczeństwa* (Mead, 1975, s. 221; Sztompka, 2009, s. 399; Turner, 2004, s. 93).

Etap trzeci jest najbardziej znaczącym okresem w procesie socjalizacji, ze względu na pojawienie się myślenia abstrakcyjnego i refleksyjnego, sprzyjającego rozwojowi umiejętności patrzenia na siebie i na innych z pewnego dystansu. W tej ostatniej fazie rozwoju jaźni dochodzi do generalizowania przez dziecko postaw innych ludzi, odkrywania tzw. „uogólnionego Innego", by ostatecznie, jak nazwał to Mead, wejść w rolę *wspólnoty postaw*. Oznacza to, że dziecko potrafi już kierować się szeroką ofertą norm, zasad i przekonań, by samodzielnie dokonywać krytycznej oceny własnych działań z punktu widzenia ogólnych reguł i społecznych oczekiwań. Osiągnięcie przez dziecko tego etapu powoduje rozszerzenie się skali i zakresu interakcji, wzrost samoświadomości, włączanie się w system symboli kulturowych, a także dokonywanie najbardziej stosownych i korzystnych dla niego wyborów dotyczących postaw i sposobów zachowania. W tej znamiennej fazie, jak stwierdza Mead (1975, s. 222), dochodzi do rozwoju sfery moralnej dziecka, *w wyniku czego staje się samoświadomym członkiem społeczeństwa* (Mead, 1975, s. 221-222; Turner, 2004, s. 93; Sztompka, 2009, s. 399).

W repertuarze ważnych pojęć, jakimi posługiwał się Mead, obok interakcji i społeczeństwa, znaczące miejsce zajmuje pojęcie *jaźni* (osobowości), która jest złożoną strukturą kształtowaną w procesie socjalizacji. Pierwsza sfera jaźni to *Ja* (*I*), odnosząca się do *Ja podmiotowego*, druga zaś określana jest przez Meada zaimkiem zwrotnym *mnie* (*Me*) i tworzona jest przez *Ja przedmiotowe* rozwijane poprzez przystosowanie się do zorganizowanej społeczności ludzkiej. O ile *Ja podmiotowe* wiąże się z indywidualnym rozwojem, innowacyjnością, twórczym i nieprzewidywalnym procesem, zdolnością

postrzegania siebie jako odrębnego podmiotu, o tyle *Ja przedmiotowe* ma charakter adaptacyjny i rozwija się w kontekście zastanych warunków społecznych. Jaźń zatem jest nieustającym dialogiem między „Ja" i „mnie", interakcją między konkretną, niepowtarzalną jednostką a otaczającą ją rzeczywistością społeczną. Zadania socjalizacyjne społeczeństwa to nie tylko stworzenie odpowiednich warunków do adaptacji, ale również do indywidualnej kreacji własnego, niepowtarzalnego *Ja*. Mead (1975, s. 306) stwierdza: *Zorganizowane społeczeństwo jest dla naszego istnienia konieczne, ale, aby to społeczeństwo rozwijało się w sposób w pełni zadowalający, musi w nim także znaleźć miejsce dla ekspresji jednostki. Jednostce trzeba dostarczyć środków takiej ekspresji* (Goodman, 1992, s. 91; Nowicka, 2010, s. 57).

Tak sformułowana myśl koresponduje z moim rozumieniem procesu socjalizacji, w którym to jednostka nie przejawia pasywnej postawy wobec wpływów zewnętrznych, ukierunkowanych na przystosowanie, ale przez podejmowane różnorodne formy własnej aktywności zabiega o swój rozwój i otaczającego ją środowiska. Nie będąc zatem ofiarą tego procesu, staje się istotą, zdolną do działania, twórczego myślenia, do stawania się aktywnym *podmiotem*, zmierzającym do pozytywnych zmian we własnym życiu, które z kolei w wymiarze społecznym mogą wywołać korzystne reperkusje dla prawidłowego funkcjonowania środowiska. O tej wzajemnej zależności człowiek - środowisko oraz podmiotowości socjalizowanej jednostki wprost mówi definicja Klausa J. Tillmanna (1996, s. 6), podkreślająca interakcyjność tego procesu oraz podmiotowość jednostki w relacji ze środowiskiem, i brzmi ona następująco: *socjalizację należy ujmować pojęciowo jako proces powstawania i rozwoju osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym. Przy czym chodzi zwłaszcza o to, jak człowiek staje się podmiotem zdolnym do społecznego działania.*

W opozycji do zaprezentowanego powyżej podejścia do procesu socjalizacji znajdują się teorie strukturalno-funkcjonalne, których czołowym przedstawicielem był Thomas Parsons, określany *najwybitniejszym teoretykiem swoich czasów* (Turner, 2004, s. 32). Proces socjalizacji w tym nurcie polega na przystosowaniu się do wymogów społeczeństwa i jego struktur i oznacza dosłownie: *społeczne formowanie dyspozycji co do potrzeb, które zaspokajane są przez konformistyczne działanie w rolach* (Tillmann, 1996, s. 126). Zadaniem jednostki jest podporządkowanie się określonym wymogom, zasadom, normom i regułom istotnym do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Celem

głównym tak rozumianej socjalizacji jest adaptacja do zastanego porządku społecznego i działanie w rolach pożądanych społecznie. Jednostka jest zatem w tym procesie odtwórcą i naśladowcą. To podejście do socjalizacji w naukach społecznych wydaje się obecnie przebrzmiałe, jednak przywołuję je ze względu na fakt, iż do chwili obecnej szkoła jawi się jako miejsce, w którym nadal dominuje model odgrywania roli narzuconej przez środowisko nauczycieli. Uczeń dobry to taki, który posłusznie wypełnia polecenia nauczyciela. Wciąż nie ma miejsca w takiej szkole na aktywność własną, na indywidualizację, na kreatywność ucznia, samodzielne myślenie i działanie (Famuła-Jurczak, 2010, s. 171-186; Majerek, 2014, s. 47-58; Nowicka, 2010, s. 383-391; Tillmann, 2010, s. 142) W przebiegu rodzinnej socjalizacji mogą również ujawniać się podobne tendencje, ale do rodziny, jako jednej z agend socjalizacji, odniosę się w dalszej części pracy.

Reasumując, celem procesu socjalizacji z punktu widzenia psychologów jest stworzenie optymalnego środowiska społecznego do prawidłowego funkcjonowania organizmu człowieka, indywidualnego rozwoju osobowości, jej harmonijnego ukształtowania, natomiast socjologowie upatrują ten cel w przyczynianiu się jednostki do pożądanego funkcjonowania określonej społeczności czy grupy, z którą jednostka jest w jakiś sposób związana. Istotna jest rola, jaką pełni oraz sprawność funkcjonowania (Malewska, 1973, s. 237-239). Podejmowane badania przez psychologów będą zatem zogniskowane wokół sposobów i środków, przy pomocy których jednostka rozwija swoją osobowość, natomiast w badaniach socjologicznych przedmiotem zainteresowania będą te procesy i mechanizmy funkcjonujące w danym społeczeństwie, które przyczyniają się do zaakceptowania określonego systemu norm, zasad i wartości znajdujących w konsekwencji przełożenie na zachowania członków tej społeczności (Hurrelmann, 1994, s. 11).

Wspólnymi tezami zarówno dla psychologów, jak i socjologów, tworzącymi ogólną charakterystykę omawianego procesu, są następujące jego właściwości:

- Socjalizacja jest procesem angażującym wszystkie sfery przeżywanej przez człowieka rzeczywistości;
- Jakość i charakter tych doświadczeń determinuje poziom osiągniętego uspołecznienia;
- Uzyskiwana dynamika i efekty tego procesu uzależnione są zarówno od samej jednostki, jak i środowiska, z którym jest związana;

- Socjalizacja odbywa się w ciągu całego życia jednostki, a jej najbardziej istotny wpływ wiąże się z okresem dzieciństwa i czasem przygotowań do w pełni samodzielnego funkcjonowania (Doliński, 2004, s. 31-32).

W toku socjalizacji ma miejsce przede wszystkim proces kształtowania osobowości, określania własnej tożsamości, któremu towarzyszy poznawanie i przyswajanie sobie:

- Umiejętności stanowiących podstawy różnorodnych interakcji społecznych, takich jak m.in. zdolność rozumienia języka oraz symboli, posługiwania się nimi oraz umiejętność interpretowania zachowań innych ludzi. Komunikowanie i język stanowią podstawę socjalizacji i łączą się zarówno z nabywaniem kompetencji komunikacyjnych, jak i kształtowaniem osobowej tożsamości.
- Norm i wzorów zachowań społecznie akceptowanych;
- Systemu wartości;
- Umiejętności posługiwania się różnymi przedmiotami, umożliwiające sprawne funkcjonowanie w obrębie danego środowiska (Szacka, 2003, s. 137-138; Nowicka, 2010, s. 43;48).

Uczenie się ujętych powyżej umiejętności opiera się na trzech głównych mechanizmach oddziaływania na jednostkę w procesie socjalizacji.

1.1.1.4. Mechanizmy socjalizacji

Przebieg procesu socjalizacji, podczas którego jednostka kształtuje swoją osobowość i określa własną tożsamość, wyznaczany jest różnego rodzaju oddziaływaniami zewnętrznymi na jednostkę socjalizowaną. Wpływ ten odbywa się z udziałem poniżej opisanych mechanizmów:

- **Wzmacnianie** – utrwalanie zachowań pożądanych społecznie w wyniku pochwały, szacunku, nagrody, zadowolenia czy poprzez gratyfikację materialną. Jest to wówczas tzw. wzmacnianie pozytywne, które ewidentnie kojarzone jest z przyjemnością. Początkowo nagradzanie ma charakter stały, bezpośredni i bliski, by z czasem, uwzględniając rozwój psychiczny dziecka, stawało się coraz bardziej sporadyczne, złożone, subtelne lub wręcz symboliczne (np. aprobata dobrego zachowania). Z kolei wzmocnienia negatywne mają miejsce w sytuacjach karania zachowań niewłaściwych i kojarzone są z doznawaniem przykrości. Podstawowa

ich funkcja sprowadza się do wygaszania i hamowania nieakceptowanych form zachowania. System nagradzania uznawany jest jako pierwszy mechanizm uczenia się, leżący u podstaw oddziaływania rodziców na dziecko. Wzmacnianie stanowi skuteczny sposób regulowania już wyuczonych zachowań, lecz jest znacznie mniej efektywne w sytuacji wytwarzania nowych zachowań (Szacka, 2003, s. 138, Bandura, 2015, s. 103-126; Malewska, 1973, s. 242-244; Zaborowski, 1980, s. 101-103; Gębuś, 2006, s. 37).

- **Naśladowanie i odwzorowywanie postaw i zachowań** innych **ludzi.** Pierwsze próby przedstawienia teoretycznych podstaw wyjaśniających mechanizm naśladowania zaistniały za sprawą Zygmunta Freuda. Opisał on efekty socjalizacji w aspekcie rozwoju poszczególnych struktur osobowości, akcentując przy tym kształtowanie się *Superego*. Jego zdaniem dzieci interioryzują zasady moralne swoich rodziców. Wszelkiego rodzaju zakazy płynące od rodziców kształtują sumienie dziecka - stanowiące jeden z podsystemów w *Superego*, natomiast zachowania aprobowane i nagradzane włączane są do drugiego z podsystemów *Superego* - do *Ego* idealnego. O ile bezsprzeczną zasługą ojca psychoanalizy jest w kontekście omawianego tematu wprowadzenie pojęcia identyfikacji z modelem (w przypadku dziecka - z rodzicami), o tyle ze względu na bardzo ogólny charakter samego opisu mechanizmu naśladowania, odnoszącego się zasadniczo do związków z osobami bardzo bliskimi, jest on nadal poszerzany i analizowany w świetle różnych innych koncepcji, wskazujących istnienie wielu czynników motywujących i utrwalających zachowania naśladowcze. Przedstawione powyżej procesy zostały bardzo szeroko opisane przez Alberta Bandurę – uznawanego w psychologii społecznej za prekursora nowego, opartego na relacyjności podejścia do socjalizacji, w wywodzącej się z behawioryzmu - teorii społecznego uczenia się. Odrzucając założenie, że zarówno warunkowanie klasyczne, jak i instrumentalne są wystarczające do wyjaśnienia przebiegu procesu uspołeczniania jednostki, zaproponował wprowadzenie mechanizmu naśladownictwa jako elementu uczenia się. Zaprezentowana przez tego badacza koncepcja stanowi jedną z podstawowych teorii psychologicznych wykorzystywanych w niemal wszystkich gałęziach tej dyscypliny. Jest próbą całościowego, spójnego spojrzenia na naturę ludzkiego zachowania, mechanizmów wpływu, znaczenia zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań. Z perspektywy teorii społecznego uczenia się proces nabywania określonych zachowań oparty jest na następujących, kluczowych mechanizmach

ludzkiego funkcjonowania: modelowaniu i jego rodzajach, uczeniu się w wyniku obserwowania, naśladowania, systemie wzmocnień, stawianiu sobie celów, motywujących do podejmowania wysiłku w kierunku stosownych działań. Według tego badacza klasyczne modelowanie to właśnie uczenie się przez obserwację i naśladownictwo. Oparte jest na uważnym przyglądaniu się cudzym działaniom oraz ich skutkom. Taki rodzaj obserwacji wymaga skupienia uwagi na zachowaniu modela, zapamiętaniu tego zachowania i wypróbowania go we własnych aktywnościach w celu osiągnięcia spodziewanych rezultatów. Zdolność uczenia się przez obserwację stanowi okazję do przyswajania nowych, dużych, zintegrowanych wzorów zachowań, unikając tym samym straty czasu związanej z uczeniem się na zasadzie „prób i błędów" oraz ponoszenia konsekwencji tych błędów. Skutki modelowania to nie tylko wywoływanie społecznie pożądanych lub wysoce funkcjonalnych zachowań, ale również osłabienie lub wręcz hamowanie uprzednio wyuczonych zachowań, zwłaszcza kiedy obserwowany model spotyka się z negatywną konsekwencją (karą) swoich zachowań (Bandura, 2015, s. 29, 52-61; Garstka, 2016, s. 143; Oleś, 2000, s. 271-272). Im silniejsze związki emocjonalne z obserwowanym modelem, im większy jego prestiż oraz pozycja, tym wyższe prawdopodobieństwo zaistnienia potrzeby naśladowania czy wręcz identyfikacji (Bandura, 2015, s. 94)

Poczynione przez Bandurę ustalenia na temat przebiegu procesu uczenia się, zdaniem wielu badaczy, wydają się być w sposób szczególny pomocne przy wyjaśnianiu, rozszerzaniu i doskonaleniu złożonego procesu socjalizacji. Wyjątkowość pracy tego badacza polega na uczynieniu głównym składnikiem teorii zdolności do permanentnego, trwającego całe życie jednostki uczenia się. Pojęcia własnej aktywności, kreatywności, samodzielności – wpisują się w postulat autonomicznego traktowania ludzkiej działalności i nabierają szczególnego znaczenia w tym ujęciu (Hurrelmann, 1994, s. 24-25).

- **Przekaz symboliczny** odbywa się przez pouczenia słowne i pisemne ze strony innych ludzi; wyposaża jednostkę w znaczną część wiedzy o świecie, przede wszystkim dotyczącej rozróżnienia tego, co jest dobre, a co złe (Szacka 2003, s. 138; Malewska, 1973, s. 245- 251; Bandura, 2015, s. 37-38; 47-49; Sztompka; 2012, s. 455; Zaborowski, 1980, s. 103-104; Szlendak, 2012, s. 219-225; Gębuś, 2006, s. 36-37).

Obecnie w naukach społecznych dominującym poglądem jest holistyczne ujmowanie procesu socjalizacji, które łączy całokształt wpływów związanych z postrzeganiem człowieka jako istoty biopsychospołecznej. Pojawiające się różnice dotyczą z reguły sposobu charakteryzowania poszczególnych etapów tego procesu oraz poszukiwania w nim zarówno pól zbieżnych, jak i ich dyferencji. Socjalizacja opisywana jako proces dynamiczny, z niezbędną aktywnością jednostki, w zależności od czynników socjalizujących oraz efektów, jakie niesie ze sobą, może być ujmowana jako:

- **Dziedziczenie społeczne, proces przyswajania** kultury. Odbywa się on w bezpośrednim lub pośrednim przekazie wiedzy, zwyczajów, sposobów komunikowania się obowiązujących w danym środowisku. Dziecko przyswaja określone normy, zasady życiowe, wartości i ideały środowiska, które umożliwią mu w życiu dorosłym, zajęcie ważnego dla niego miejsca w hierarchii społecznej;
- Proces aktywnego włączania się i wrastania w kulturę danego społeczeństwa oraz nabywania kompetencji kulturowych (inkulturacja). Socjalizowany, poddając się modelowaniu z własnej woli, przejmując dziedzictwo wcześniejszych generacji i dokonując ich całkowitej akceptacji, staje się integralnym członkiem wspólnoty i nosicielem kultury;
- **Narzędzie zdobywania i** kształtowania **umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi (interakcjonizm).** Człowiek, będąc istotą społeczną i kulturową, w trakcie swojego rozwoju wchodzi w coraz to bardziej złożone interakcje i układy z innymi ludźmi. Powodzenie tego procesu uzależnione jest od zakresu przyswajania wiedzy, umiejętności i dyspozycji umożliwiających uczestnictwo w grupie i w społeczeństwie.
- **Umiejętność funkcjonowania przy braku rozdźwięku między tym, co indywidualne a tym, co zbiorowe.** Rozwojowi tej umiejętności sprzyjają pewne ważne mechanizmy socjalizacji, takie jak: sublimacja, identyfikacja i internalizacja. Dwa ostatnie polegają na uwewnętrznieniu norm i postaw od osób znaczących, natomiast pierwszy z zaznaczonych mechanizmów, sublimacja, odgrywa ważną rolę w procesie adaptacji społecznej, uniemożliwiając rozwój nieakceptowanych zachowań i dążeń (Nikitorowicz, 1999, s. 272).

Mając zatem na uwadze przenikające się aspekty świata obiektywnego i subiektywnego, socjalizację należałoby pojmować jako mechanizm formujący społeczną postać życia ludzkiego w całym, spełniającym się obiektywnie i subiektywnie jego cyklu,

jak i w jego poszczególnych fazach czy ich sekwencjach czasowych (Modrzewski. 2007, s. 80; Matyjas, 2013, s. 7-8).

1.1.1.5. Socjalizacja a wychowanie

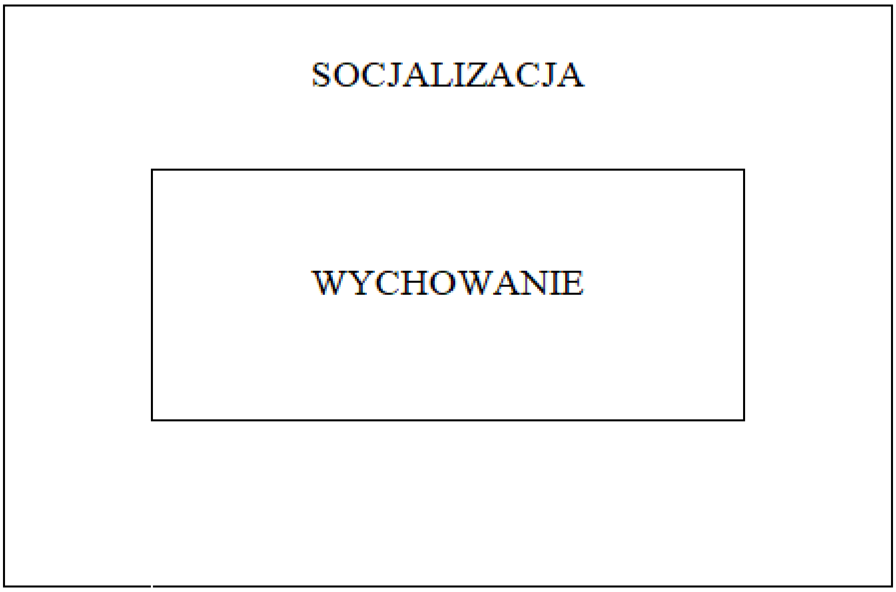
Rozwijane we współpracy między psychologią i socjologią różne teoretyczne koncepcje socjalizacji znalazły stałe ważne miejsce w nauce o wychowaniu (Tillmann, 1996, s. 37).

Podejmowane przez różnych badaczy próby eksplikacji zagadnień związanych z obydwoma procesami socjalizacji i wychowania, wskazują, iż błędem by było uznawać je za tożsame. Rozważania teoretyczne podkreślają jednakże kilka najważniejszych aspektów integrujących oba te procesy, a mianowicie, iż zarówno wychowanie, jak i socjalizacja to procesy społeczne uwikłane w określony kontekst dziejącej się rzeczywistości (np. kulturowej), mające związek z kształtowaniem cech osobowych człowieka, zawierające w sobie wyraźny przekaz określonych wzorów zachowań i mające ścisły związek ze swoistym rodzajem wpływów, jakim poddawana jest jednostka w ciągu całego swojego życia (Doliński, 2004, s. 31). Wprawdzie w refleksji naukowej procesy wychowania i socjalizacji są oddzielane, ale w rzeczywistości wychowawczej często te procesy wzajemnie się przeplatają. Mające miejsce w rodzinie wzajemne oddziaływania sprawiają, iż wychowanie i socjalizacja tworzą jeden proces związany z uspołecznianiem dziecka. Jak twierdzi Bernard Gawlina (1987, s. 16) oba procesy posiadają wspólną podstawę ontyczną. Socjalizacja jest praktyką społeczną wykonywaną przez dzieci z udziałem dorosłych, wychowanie zaś refleksją nad tą praktyką, korygowaniem jej, a wreszcie nadawaniem tej praktyce kierunku i sensu. Oba procesy łączy czynnik ingerencji w rozwój jednostki, w jej sposób postrzegania świata oraz kształtowania z nim satysfakcjonujących ją relacji (Żmuda, 1998, s. 56; Miczyńska – Kowalska, 2012, s. 32).

Powiązane ze sobą dwa procesy: socjalizacji i wychowania dotyczą tego, co najbardziej istotne - osobowości człowieka i prowadzą w efekcie do zmian w jej obrębie. I to właśnie charakter tych zmian będzie jednym z ważnych czynników wyznaczających teoretyczną granicę między tymi pojęciami. Wychowanie z samego założenia ma charakter celowy, świadomy, intencjonalny i selektywny. Natomiast socjalizacja nie posiada wcześniejszych założeń czy planu postępowania, jest nieświadoma i nieintencjonalna. Nie posiada również takich ważnych elementów procesu wychowawczego, jakimi są zasady, metody i środki. Przebiega w sposób spontaniczny, nie uwzględnia woli wychowanka oraz

jego środowiska społecznego. Jej filary to naśladownictwo oraz interioryzacja całokształtu otoczenia społecznego. Socjalizacja jest procesem poprzedzającym wychowanie lub je zapoczątkowującym. Można zatem przyjąć, iż wychowanie jest pojęciem węższym od socjalizacji, a podstawową różnicą między tymi pojęciami jest charakter odziaływań oraz ich zakres (Karkowska, 2007, s. 37-38; Miller, 1981, s. 49). Sedno powyższych rozważań zostało zawarte w definicji wychowania zaproponowanej przez Klausa Jürgena Tillmanna (1996, s. 11), który kładąc nacisk na charakter tego procesu, stwierdza, iż *Wychowanie, jako świadome i planowe wpływanie przez dorosłych na dzieci i dorastającą młodzież, jest postrzegane i odpowiednio doceniane jako część (podkategoria) procesu socjalizacji.*

Dla zobrazowania zakresów tych procesów przedstawiam poniższą ilustrację (ryc.1), by jednocześnie podkreślić, że socjalizacja i wychowanie to dwa procesy, które wzajemnie się przeplatają i uzupełniają. W socjalizacji zawarte są elementy wychowania, zaś wychowanie bazuje na socjalizacji (Tyszka, 2001, s. 14; Piwowarski, 2010, s. 76; Kawula, Brągiel, Janke, 2009, s. 56).



Ryc. 1 Zakresy pojęć: socjalizacja i wychowanie (opracowanie własne)

Te dwa procesy i działania łączy fakt posiadania społecznego charakteru. Realizowane są w drodze interakcji, codziennych kontaktów zachodzących w określonym środowisku. Może nim być rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza czy miejsce pracy. Waga tych procesów jest ogromna ze względu na zmiany w osobowości, jakie zachodzą pod ich wpływem.

Dokonując przeglądu literatury przedmiotu, odnalazłam, według mnie cenną, myśl wyrażoną w zdaniu, iż bardzo ważne jest łączenie, a wręcz wiązanie procesu socjalizacji z samorealizacją, ponieważ stanowi ona punkt styczny dla efektów zarówno wychowania, jak i socjalizacji. Romana Miller (1981, s. 61), czyniąc to spostrzeżenie, przywołała *credo* zawarte w teorii Maslowa, Allporta, Rogersa i Fromma (czołowi przedstawiciele psychologii humanistycznej), którzy uznali proces socjalizacji jako udany tylko wtedy, jeśli jest on równoznaczny z aktualizacją siebie, samorealizacją. Paralelne wnioski odnalazła w pracach badawczych E. Ziglera i L. Childa, którzy utożsamiają socjalizację z samorealizacją, dzięki której jednostka rozwija się przez interakcje z innymi ludźmi oraz zdobywane w wyniku tych społecznych kontaktów doświadczenia. Przyjęte przez tych badaczy założenie Maslowa, przyznające człowiekowi prawo do posiadania i przejawiania aktywności podmiotowej do przeżywania własnych aktów szeroko rozumianej twórczości, znalazły wyraz w interpretacji badanego procesu socjalizacji. Proces uspołeczniania to przede wszystkim uruchamianie w dziecku jego własnej aktywności. Jest to równie ważne podczas budowania relacji jednostka – społeczeństwo, podczas których zdrowy konformizm powinien być łączony z autonomią jednostki (Miller, 1981, s. 59-61).

1.1.2. Istota socjalizacji w rodzinie

W procesie zarówno socjalizacji, jak i wychowania niezwykle doniosłe znaczenie ma życie rodzinne. Dla znacznej większości dzieci pierwszym i najważniejszym kontekstem rozwoju psychicznego i fizycznego jest właśnie rodzina. Stanowi ona podstawową jednostkę, w obrębie której dziecko jest przygotowywane do życia w społeczeństwie. Jest pierwszym środowiskiem społecznym integralnie zaspokajającym jego potrzeby biologiczne, psychiczne oraz społeczne. Rodzina, zdaniem socjologów, jest „narzędziem uspołeczniania", jest „szkołą życia społecznego", najważniejszą, podstawową grupą społeczną, instytucją ogólnoludzką spotykaną we wszystkich epokach i kulturach. Rodzice, sprawujący kontrolę nad przebiegiem życia rodzinnego, stają się głównymi aktorami i reżyserami „strefy dzieciństwa", nadającymi sens zdobywanym przez dziecko doświadczeniom. Według Normana Goodmana (1992, s. 91) rodzina jest jednym z najważniejszych czynników socjalizacji. Jest pierwszym i najbardziej trwałym światem społecznym dla niemowlęcia i dziecka. Tworzą się w niej i rozwijają najbardziej trwałe więzi społeczne. Siła oddziaływań rodzicielskich wiąże się głównie z faktem długotrwałości ich wpływu. Umiejętność porozumiewania się – przez naukę języka

– zdobywa się w rodzinie. W rodzinie także niemowlę, a później dziecko, poznaje główne elementy kultury (Tyszka, 1979, s. 10; 54; Bakiera, Harwas-Napierała, 2016, s. 89; Znaniecki. 2001, s. 71, 319; Dryll, 2001, s. 222; Ziemska, 1977, s. 5).

Dziecko, przychodząc na świat, nie posiada żadnych doświadczeń związanych z interakcjami społecznymi. Rozpoczyna zatem naukę tego procesu z udziałem swoich rodziców, stanowiących dla dziecka pierwsze i najważniejsze osoby znaczące. Siła tych relacji wiąże się z faktem wchodzenia w bardzo bliskie, bezpośrednie oraz intymne kontakty, mające silne podłoże emocjonalne. Rozpoczynają się one w okresie dzieciństwa i *de facto* trwają z różnym nasileniem do końca życia. Żadne inne, kolejne interakcje nie będą wywierały tak ogromnego znaczenia i żadne nie będą w stanie zastąpić tych z okresu dzieciństwa. Zatem te najwcześniejsze doświadczenia biograficzne najsilniej i najintensywniej krystalizują model reakcji z innymi ludźmi, własną niepowtarzalną wizję świata, a identyfikacja z osobami znaczącymi w tym okresie jest najbardziej trwała i efektywna Odpowiednie wyposażenie dziecka w istotne dla jego rozwoju kompetencje i umiejętności daje mu szansę w przyszłości na samoaktualizację oraz podejmowanie określonych ról społecznych w zgodzie ze sobą (Segiet, 2013, s. 13; 24; Pollock, 2001, s. 27; Bakiera, Harwas-Napierała, 2016, s. 108-109).

Rodzina jest grupą społeczną stanowiącą duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną (Adamski, 2002, s. 29), Stanowiąc chronologicznie pierwsze i podstawowe zarazem środowisko życia, wpływu wychowawczego i wszechstronnego rozwoju każdego człowieka, uczestnicząc w procesie zachodzących w społeczeństwie przemian, jak ocenia to Helena Izdebska (1997, s. 699), niezależnie od tego, jak funkcjonuje, czy jest środowiskiem zdrowym i wartościowym moralnie, czy też przejawia wyraźne cechy patologii – w każdym przypadku kształtuje osobowość, postawę społeczną, wyznacza koleje losu. Socjalizacja w rodzinie obejmuje zatem swoim zasięgiem całą osobowość człowieka i dotyczy sfery biologiczno - popędowej, psychiczno - uczuciowej, świadomościowo - moralnej oraz społeczno - kulturalnej (Doniec, 2005, s. 236).

W ujęciu Marii Tyszkowej (1985, s. 5-6) wieloraki wpływ tego środowiska stwarza mniej lub bardziej korzystną przestrzeń do przejawiania własnej aktywności dziecka, stymuluje (lub nie) jego rozwój emocjonalny, psychiczny i poznawczy, dostarcza mu preferowanych przez siebie wzorów zachowań i określonych modeli pełnienia ról społecznych, zaspokaja (lub deprywuje) istotne z punktu widzenia jego rozwoju

różnorodne potrzeby. Rodzina jest miejscem, w którym człowiek biologicznie przychodzi na świat, wzrasta, dojrzewa fizycznie i psychicznie, rozwija swoją osobowość, dokonuje wyboru własnej niepowtarzalnej drogi życiowej; w niej kształtuje swoje człowieczeństwo, określa cel i wartość własnej egzystencji (Opozda, 2012, s. 18). Nie sposób nie zgodzić się zatem z przekonaniem, iż każda rodzina wywiera ogromny wpływ na wytyczanie drogi życia dziecka, określenia jego miejsca w świecie, poziomu aspiracji i przyszłych osiągnięć, sensu życia czy poczucia własnej wartości (Pufal- Struzik, 2008, s. 84: Zaborowski, 1980, s. 99).

Maria Ziemska (1979, s. 171), ukazując szeroki zakres procesu socjalizacji, określiła funkcję socjalizacyjną rodziny jako: wprowadzenie najmłodszych obywateli w społeczeństwo, przekazywanie im języka, podstawowych zasad dobrego wychowania obowiązujących w danym społeczeństwie, zwyczajów, obyczajów, przygotowania do późniejszych ról społecznych, kształtowanie świata wartości moralnych i wartości kultury oraz kontrolowanie zachowania. Do zadań rodziny należy też, jak podkreśla to Mirosława Matuszewska (1990, s. 143), przygotowanie do pełnienia jednej z najważniejszych ról, a mianowicie do roli bycia rodzicem. Autorka wyraziła tę myśl następująco: *pojęcie ról rodzinnych kształtuje się już w dzieciństwie na* ***podstawie osobistego doświadczenia jednostki w jej domu****, w domach znajomych, na podstawie obserwacji innych, pod wpływem kina, telewizji, książek.* Tymczasem, jak zauważa Franciszek Adamski (2002, s.40-41), paradoksem jest, że rodzice nie zawsze zdają sobie sprawę z faktycznych efektów swoich oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych. Wiąże się to z wciąż niskim poziomem świadomości rodzicielskiej, przez co proces wychowania nie zawsze jest procesem racjonalnym, opartym na pedagogicznej refleksji, dobieraniu odpowiednich form opieki nad dzieckiem, stosowaniu właściwych wymagań i sposobów przygotowania dziecka do samodzielnego życia. Znajomość zatem mechanizmów procesu socjalizacji jest w prawidłowym pełnieniu roli rodzica sprawą kluczową, bowiem rezultatem oddziaływań socjalizacyjnych może się stać jednostka dobrze przystosowana do życia w społeczeństwie lub nieprzystosowana, czyli społecznie i kulturowo bierna.

Istota mechanizmu procesu socjalizacji rodzinnej polega na przejmowaniu /naśladowaniu zachowań najbliższego otoczenia rodzinnego, interioryzacji ważnych dla tego środowiska norm i zasad oraz sprawowania kontroli nad ich przestrzeganiem poprzez nagradzanie zachowań pożądanych, a potępianie tych nieakceptowanych. Czynnikiem sprzyjającym temu procesowi jest fakt, iż rodzina jest małą grupą, której funkcjonowanie

oparte jest na osobistych, silnych więzach, częstych i bezpośrednich kontaktach, opartych na wzajemnym zaufaniu i wysokim stopniu intymności. W efekcie na skutek wzrastania w takich warunkach kształtuje się świadomość przynależności i potrzeba identyfikowania się z grupą i przyjętym przez nią systemem wartości. Poczucie przynależności z kolei wzbudza potrzebę łączenia się w realizacji wspólnych celów i ideałów życiowych. Na tej kanwie staje się wysoce realnym budowanie w socjalizowanej jednostce poczucia bezpieczeństwa, siły do przejawiania własnej kreatywności i zdobywania w zgodzie ze sobą społecznej akceptacji. Dochodzi do sytuacji harmonizowania tego, co stanowi indywidualny zasób, z tym co społeczne (Adamski, 2002, s. 40; Adamski 2010, s. 12-13; Grygielski, 2000, s. 186, 191).

Inicjowany przez dorosłych proces w ujęciu historycznym w różnym miejscu sytuował pozycję dziecka, w zależności od przyjętej wobec niego koncepcji oraz roli, jaką miałoby pełnić ono w procesie międzypokoleniowej transmisji standardów dotyczących zachowań i przekonań. Powyższe przesłanki przyczyniły się do ukształtowania i zaproponowania przez Rudolpha H. Schaffera (2006, s. 260-262) czterech teoretycznych modeli socjalizacji: a) zupełnej swobody, b) „lepienia z gliny”, c) modelu konfliktowego, d) wzajemności (tabela 1)

Tabela 1. Modele socjalizacji (źródło: Schaffer, 2006, s. 260)

Model	Sposób postrzegania dziecka	Wynikające z modelu praktyki wychowawcze	Wynikające z modelu badania
Zupełnej swobody (Rousseau)	Preformowane	Dawanie dziecku pełnej swobody	Ocena zachowań dziecka w odniesieniu do norm rozwojowych
„Lepienia z gliny” (Locke)	Bierne	Formowanie i nauczanie	Badanie efektywności nagradzania i karania
Konfliktowy (Freud)	Antyspołeczne	Dyscyplinowanie dziecka	Badanie konfliktów w relacji rodzic – dziecko
Wzajemności (Schaffer)	Aktywny uczestnik	Przejawianie wrażliwości na potrzeby dziecka	Badanie wzajemności w interakcjach społecznych

W modelu pierwszym (pozostawienie zupełnej swobody) jego zwolennicy (m.in. Rousseau, Gesell) stali na stanowisku ograniczania wpływu dorosłych na rzecz naturalnego, spontanicznego rozwoju dziecka. Rola rodziców powinna polegać zatem na stworzeniu dziecku atmosfery niczym nieograniczającej swobody. Konsekwencją takiego

sposobu ujmowania socjalizacji może być ukształtowanie osobowości dziecka, ukierunkowanego na spełnianie swoich własnych potrzeb z pomijaniem potrzeb innych osób.

Drugi model (lepienia z gliny) postrzega dziecko jako nieukształtowane i bierne. Zadaniem dorosłych jest więc stymulowanie i kształtowanie jego osobowości zgodnie z posiadaną wizją. Preferuje się stosowanie systemu nagród i kar w celu uzyskania pożądanych zmian. Efektem tak rozumianej socjalizacji jest ukształtowanie człowieka mało kreatywnego, uzależnionego od otoczenia dorosłych, posiadającego trudności w wyrażaniu własnego zdania czy podejmowania samodzielnie przemyślanych decyzji.

Trzeci model (konfliktowy) przyznaje dziecku prawo do własnej aktywności i twórczości. Dorosły jest jego partnerem, ale takim, który nadal posiada decydujący, rozstrzygający głos w sytuacjach konfliktowych. Hamowanie antyspołecznych zachowań dziecka polega na stosowaniu kar, gróźb, zakazów, poleceń i napomnień. To może oznaczać, że w przyszłości jednostka będzie mieć w sobie wewnętrzny przymus udowadniania swoich racji. Może też, w przypadku rodziców nadmiernie narzucających swoją wolę, doprowadzić do ukształtowania poczucia bezsilności i bezradności w relacjach z innymi.

Ostatni z ukazanych przez autora **model - „wzajemności”** w interakcjach dziecko-dorosły ujmuje osobę dziecka jako aktywnego uczestnika procesu socjalizacji. Idea wzajemności w tych dwukierunkowych relacjach polega na umiejętnościach negocjacyjnych w celu wspólnego wypracowania satysfakcjonujących obie strony wzorów zachowań. Wzajemność jest koniecznym warunkiem porozumienia i osiągnięcia oczekiwanych efektów. Podejście to Schaffer uznał za najbardziej korzystne w świetle dotychczasowej wiedzy, wynikającej z badań empirycznych. Sprzyja kształtowaniu osobowości dziecka opartej na autonomii, samodzielności i kreatywności. Niewątpliwie „model wzajemności” w swoim charakterze jest najbliższy interakcyjnym teoriom socjologicznym.

Dla współczesnej rzeczywistości społecznej charakterystyczny jest fakt przechodzenia od tradycji do ponowoczesności. Zachodzące przemiany implikują nowe cele wychowawcze. Poprzedni system wartości, jak podkreśla Janusz Mariański (1995, s. 22), oparty na dyscyplinie, podporządkowaniu, skromności, uległości, obowiązkowości, ustępuje na rzecz uwalniania się od autorytetów, kształtowania autonomii jednostki, jej samodzielności, kreatywności, nienaruszalności osobistej, budowania poczucia wpływu na

przebieg wydarzeń, dawania prawa do działań spontanicznych, do doznawania satysfakcji i przyjemności. Celem socjalizacji w ponowoczesności staje się wykreowanie człowieka jako pełnoprawnego konsumenta oferowanych mu dóbr (Segiet, 2013, s. 11-21). Pewnym połączeniem tych dwóch podejść jest, w odniesieniu do wychowania, koncepcja uwzględniająca jego dwie podstawowe funkcje: emancypacyjną i socjalizacyjną. Pierwsza z nich, funkcja emancypacyjna, określana również jako wyzwalająca, ma za zadanie stworzenia wychowankowi takiego środowiska i takich warunków, by jego rozwój był dla niego jak najbardziej korzystny, zmierzał do pielęgnowania jego odrębności, indywidualności, wzmacniania specyficznych tylko dla niego kompetencji i w efekcie całościowym do realizacji jego całego potencjału. Druga funkcja, socjalizacyjna (adaptacyjna), wiąże się przede wszystkim z przygotowaniem jednostki do pełnienia określonych ról i zadań społecznych, nienaruszających istniejącego porządku społecznego. Odziaływania wychowawcze powinny zatem zmierzać do kształtowania pożądanych społecznie umiejętności, systemu wartości i postaw, wyposażania w wiedzę i kompetencje przydatne społeczeństwu. Pierwsza funkcja wychowania - emancypacyjna (wyzwalająca) służy interesowi indywidualnemu i dominuje, natomiast funkcja socjalizacyjna (adaptacyjna) wiąże się z uwzględnianiem interesu społecznego (Strelau, 2001, s. 236-237; Rorty, 1993, s. 96; Brzezińska, 2007, s. 237).

W naukach społecznych proces socjalizacji dziecka w rodzinie jest zagadnieniem często przywoływanym, wieloaspektowym i interdyscyplinarnym. Wynika to z faktu, iż oblicze rodziny ze względu na przeobrażenia społeczno- kulturowe ulega ciągłym zmianom. Kształtowane są nowe role matki i ojca, nowe style życia, a tym samym nowe podejścia do samego procesu socjalizowania dziecka w rodzinie. Wiąże się to między innymi z powstaniem zjawiska zwanego „przesunięciem socjalizacyjnym”, oznaczającym przemieszczenie źródeł wpływu. Tak dotychczas ważne instytucje, jak: rodzina, szkoła czy Kościół tracą na swoim znaczeniu i ich oddziaływanie zastępowane jest wpływem grup rówieśniczych, różnorodnych środowisk kontrkulturowych, dla których mass media stanowią główne źródło wpływów. To właśnie one lansują nowe ideały, nowe style życia, nowe wzory godne naśladowania. W ten oto sposób rośnie liczba agend socjalizujących głoszących często sprzeczne ze sobą przesłania. Konsekwencją tego rodzaju wpływów stało się rozpowszechnienie zachowań hedonistycznych i konsumpcyjnych, wpisujących się w kulturę społeczeństwa postmodernistycznego, charakteryzującego się głównie:

- Dyferencjacją **społeczną**, oznaczającą, iż w otwartym społeczeństwie ponowoczesnym jednostka już we wczesnym dzieciństwie poddawana jest

wielowymiarowym wpływom. Wszechobecny pluralizm społeczny sprzyja uwikłaniu się w różnorodne role społeczne, z którymi identyfikacja jest tylko częściowa.

- **Dezinstytucjonalizacja**, rozumiana jako odejście od tworzenia tzw. trwałych „urządzeń" społecznych, odgrywających znaczącą rolę w kształtowaniu i utrwalaniu wzorów zachowań i aspiracji ludzi w obrębie określonej społeczności. W świetle dezinstytucjonalizacji, oznaczającej podważenie autorytetu formalnego i odchodzenie od wcześniejszych tradycji, następuje zmiana modelu rodziny. Idąc za koncepcją Margaret Mead, która swoich pracach badawczych podjęła próbę określenia wpływu relacji międzypokoleniowych na tworzenie środowiska socjalizacji, można wyróżnić trzy typy kultur wyznaczających charakter tego procesu:

1. Kultura postfiguratywna, w której starsze pokolenie wyznacza kierunek socjalizacji wobec młodszego pokolenia. Otrzymywany przekaz jest niekwestionowany i utrwalany w ciągłym kontakcie trzech pokoleń (Mead, 1978, s. 25-64);

2. Kultura kofiguratywna - w jej ramach socjalizacja młodszego pokolenia przez starsze ma charakter interakcyjny. Jej początek wyznaczany jest przez rozpad systemu postfiguratywnewgo. Dominującym wzorem dla członków społeczeństwa stają się doświadczenia rówieśnicze (Mead, 1978, s. 65-105);

3. Kultura prefiguratywna, w której młodsze pokolenie przestaje być wyłącznym odbiorcą wpływów wywieranych przez generację dorosłych. Staje się również ich nadawcą i wręcz warunkuje proces wdrażania przez dorosłych nowych wzorów zachowań. Rozwój kultur prefiguratywnych uzależniony jest od dialogu pomiędzy młodym i starszym pokoleniem oraz od tego, czy młodzi ludzie będą posiadali odpowiednie warunki do działania i czy będą mogli pomóc starszym w zaadaptowaniu nowej rzeczywistości w ramach tzw. „odwróconej" socjalizacji (Mead, 1978, s. 106-147).

Dezinstytucjonalizację należy zatem postrzegać jako możliwość dokonywania własnych wyborów dotyczących stylu życia, posiadanych wartości, zasad i norm postępowania.

- Pluralizm**,** ujawniający się w różnorodności wielu grup społecznych, funkcjonujących na zasadzie niezależności lub wzajemnego przenikania się. Każda

z grup posiada własny system aksjonormatywny, a jednostka sama w ramach kształtowania swojej tożsamości dokonuje ważnych dla siebie wyborów. Istniejący w sferze wartości pluralizm wiąże się z konkurencją, wielością i indywidualnością dokonywanych wyborów. Im większy wybór, tym większa liczba różnorodnych stylów życia.

- **Strukturalna indywidualizacja**, czyli proces odchodzenia od tradycyjnych struktur społecznych na rzecz wzmacniania tendencji indywidualistycznych. Czynnikami sprzyjającymi szerzeniu się indywidualizmu są między innymi nowoczesne systemy komunikowania się, wysoki rozwój techniczno-naukowy, wzmocnienie roli i aktywności kobiet czy kontrola urodzeń (Mariański, 1995, s. 19-37).

Przebieg procesu socjalizacji rodzinnej warunkowany jest nadawaniem mu cech planowości i metodyczności. Odpowiedzialność pod tym względem spoczywa na rodzicach. To właśnie oni poprzez odpowiedni dobór właściwych form opieki, pozytywny przykład, ustawiczną kontrolę swoich odziaływań socjalizujących, przygotowują dziecko do samodzielnej, satysfakcjonującej egzystencji w społeczeństwie (Adamski, 2002, s. 41). Mająca miejsce na gruncie rodziny transmisja międzypokoleniowa zawiera w sobie niezwykle istotny czynnik, a mianowicie przekaz norm, wartości i wzorów zachowań. Doniosłe znaczenie dla obu procesów, socjalizacji i wychowania ma jakość życia rodzinnego. (Doliński, 2004, s. 51).

Socjalizacja i wychowanie w rodzinie stanowią względnie trwały kontekst oraz pole do szeroko pojętej aktywności zarówno dorosłych, jak i dzieci. Za najbardziej wyrazisty i znaczący w procesie wychowania można przyjąć wymiar relacyjny i komunikacyjny. Na przebieg transmisji wpływów wychowawczych, zachodzących w relacjach interpersonalnych, niebagatelny wpływ wywierają zaistniałe więzi emocjonalne. Im bardziej siła ich oddziaływań wzrasta, tym bardziej efektywność zyskuje na trwałości. Podstawowe mechanizmy oddziaływań wychowawczych, oparte na naśladowaniu – modelowaniu – identyfikacji, presji sytuacyjnej, nadawaniu znaczeń określonym sytuacjom, uwewnętrznianiu ważnych dla środowiska rodzinnego norm i wartości, stosowaniu treningu uczenia poprzez kary i nagrody – zachodzą zawsze w ramach istniejących relacji interpersonalnych, określanych siłą związków emocjonalnych pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Zatem relacyjny wymiar wychowania implikuje osobowe odniesienie współuczestników interakcji i wymaga wzajemnego, podmiotowego traktowania, wyrażającego się w szanowaniu, respektowaniu cech

przypisanych człowiekowi jako osobie. Wychowanie i samowychowanie w efekcie ma być budowaniem „Ja" podmiotu (Opozda, 2012, s. 20-22).

Odbywający się w procesie socjalizacji wewnątrzrodzinnej rozwój osoby dziecka związany jest z wprowadzaniem go w określony świat znaczeń, sensów i wartości realizowanych w codzienności i powszedniości. Pierwszeństwo tych oddziaływań, ich rozległy udział w zachodzących zmianach rozwojowych dziecka, powstające i kształtujące się więzi, jakość relacji interpersonalnych, mogą stanowić platformę do urzeczywistniania potencjału tkwiącego w dziecku, do jego aktualizowania i dynamizowania lub do ograniczania czy wręcz zabijania go. Dlatego głównym celem oddziaływań wychowawczych winno stać się usamodzielnienie dziecka do życia w zgodzie z uwewnętrznionymi wartościami, do życia w poczuciu osobistej wolności oraz do życia z poczuciem sprawstwa i satysfakcjonującej kontroli (Opozda, 2012, s. 27; Dryll, 2001, s. 231).

Zdobywane doświadczenia, w wyniku podejmowanych przez rodziców zadań wychowawczych, stanowią swego rodzaju matrycę rodzinną, mającą ogromne znaczenie dla procesu kształtowania własnej tożsamości oraz umiejętności przystosowania się do życia społecznego (Doliński, 2004, s. 50-51; Rostowska, 1995, s. 14). Nieustanne wsparcie otrzymywane od rodziców ma ogromny wpływ na to, z jakimi doświadczeniami i umiejętnościami społecznymi wkroczą ich dzieci w swoje dorosłe życie (Covey, 2003, s. 157; Kukołowicz, 2001, s. 35; Kwak, 2005, s. 9).

W trwającym wciąż dyskursie związanym z rolą rodziny oraz zabiegów wychowawczych stosowanych przez rodziców pojawiają się głosy krytyczne, stojące w opozycji wobec zaprezentowanych przeze mnie wcześniej poglądów i znacznie umniejszające zakres odziaływań wewnątrzrodzinnych. Takie stanowisko przytacza m.in. Tomasz Szlendak (2012, s. 90), twierdząc, iż *wpływ środowiska wspólnego (czyli w głównej mierze rodziny) na kształtowanie jednostki – zgodnie z ustaleniami genetyków – jest w najlepszym razie niewielki. Za rozwój niepowtarzalnych osobowości jednostek odpowiedzialne są dziedziczone w genach skłonności oraz środowisko swoiste, czyli na przykład grupa rówieśnicza*. Autor odwołuje się przy tym do badań przedstawicieli tzw. genetyki zachowania (m.in. Pinkera, 2005, s. 532-533), które wskazują, że procesy wychowawcze mające miejsce w rodzinie osiągają po prostu „zerową" skuteczność. Z trzech praw genetyki zachowania, sformułowanych przez Erica Turkheimera, wynika, że za 50% cech behawioralnych odpowiedzialne są geny, a kolejne 50% to zasługa

środowiska swoistego (grupa rówieśnicza). Rodzinie w najlepszym wypadku można oddać 10% wpływu odjętego oddziaływaniu środowiska swoistego, z podkreśleniem, iż wpływ ten usytuowany jest w pierwszych trzech latach życia dziecka, kiedy to pozostaje ono w niemalże wszystkich kulturach pod opieką swoich rodziców. Turkheimer poddaje krytyce funkcjonujące dotychczas przekonanie, iż pierwsze trzy lata dziecka odgrywają kluczową rolę w jego rozwoju psychicznym. Powołuje się przy tym na dowody amerykańskiego neuropsychologa Johna Bruera wskazujące, że występujący w tym okresie życia dziecka niewątpliwie bardzo szybki rozwój mózgu uzależniony jest od genetycznych programów rozwojowych, a nie od intensywnego bodźcowania i stymulowania w podejmowanych przez rodziców zabiegach. Trudno jednak zgodzić się z takim poglądem, nawet uznając rolę czynników genetycznych, jeśli weźmie się pod uwagę ustalenia współczesnej neurobiologii wskazujące na dużą plastyczność mózgu (Eliot, 2011, s. 16-17 i in.). Oznacza to, że właśnie stymulacja określonych zachowań i aktywność ma ogromne znaczenie dla rozwoju mózgu w odpowiadających im obrazach. Niedocenianie doświadczeń dziecka, które zdobywa podczas socjalizacji w rodzinie nie wydaje się zatem słuszne, jednak Szlendak przywołuje dalej spostrzeżenia psychologa Davida Rowa, który jako jeden z pierwszych opowiedział się za „zdjęciem z piedestału" wpływu oddziaływań rodzicielskich. Uznał on, że za posiadanie wielu cech behawioralnych dzieci nie odpowiada wpływ i wychowanie otrzymywane od rodziców, a miejscem uspołeczniania dzieci na pewno nie jest rodzina (za: Szlendak, 2012, s. 22- 32).

Rok po wyrażonych przez Rowa wątpliwościach związanych z socjalizacją, amerykańska psycholożka Judith Rich Harris (1998, s. 28), laureatka prestiżowej nagrody im. George'a Millera, przyznanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne w roku 1995 za najlepszy artykuł naukowy w dziedzinie psychologii, autorka teorii socjalizacji grupowej, stwierdziła, że *zgodnie z mitem rodzicielskiego wychowania, socjalizacja to zespół zabiegów, którym rodzice poddają swoje dzieci…, Tymczasem socjalizacja nie jest czymś, co dorośli robią dzieciom, tylko czymś, co dzieci robią same sobie.* Badaczka uznaje fakt wpływu czynników środowiskowych na rozwój dzieci, ale jednocześnie uważa, że istnieje trudność dookreślenia, jakie są to czynniki. Relacja między rodzicem a dzieckiem, jak każda inna międzyludzka interakcja, jej zdaniem, przypomina dwukierunkową ulicę – jest nieustającą transakcją, podczas której obie strony odgrywają swoje role. Wpływy są obustronne, co oznacza, iż dziecko oddziałuje również na rodzica (Harris, 1998, s. 43-46). Przyznając prymat oddziaływaniu grup rówieśniczych,

jednocześnie uznaje fakt, że dzieci naśladują swoich rodziców (Harris, 1998, s. 181; Ostrouch-Kamińska, 2011, s. 56).

W swoich dalszych rozważaniach Szlendak przyznaje jednak, że kiedy na świat przychodzą dzieci, to w konsekwencji właśnie rodzina staje się pierwszą, naturalną i podstawową agendą socjalizacji. Ze względu jednak na najnowsze ustalenia psychologów poznawczych i ewolucyjnych, zaleca „odwieczne” i tradycyjne nastawienia badaczy, sprowadzające większość najważniejszych oddziaływań socjalizacyjnych do rodziców i rodziny, ponownie rozważyć i przewartościować. Opowiada się za pogłębianiem wiedzy wokół tego procesu, ze względu na jego bardziej skomplikowany i złożony charakter, niż to się dotychczas wydawało większości badaczy (Szlendak, 2012, s. 114, 214, 220). Potrzeba aktualizowania badań związanych z dynamiką tego ważnego, z jednostkowego i społecznego punktu widzenia, procesu jest doskonale rozumiana przez wielu badaczy. Dużo wcześniej zwrócił na nią uwagę Klaus Hurrelmann (1994, s. 113), podkreślając fakt, że najważniejsze elementy procesu socjalizacji podlegają historycznym zmianom i w konsekwencji wpływają na status rodzinnego wychowania i rodzinnej socjalizacji. Spostrzeżenia i wnioski poczynione przez Tomasza Szlendaka, w mojej ocenie, mogą stanowić inspirację i wręcz wyzwanie do podejmowania kolejnych eksploracji badawczych, ukazujących, że rodzina, ze względu na szczególny rodzaj interakcji, wciąż jest interesującym i niezgłębionym obszarem wzajemnych oddziaływań (temu służą podjęte również przeze mnie badania), a w ramach puenty odwołam się do wypowiedzi Normana Goodmana (2009, s. 84) *Większość współczesnych badaczy w naukach społecznych przyznaje, że zarówno dziedziczność, jak i środowisko mają wpływ na kształtowanie się tożsamości i zachowania danej osoby.*

Dostrzegając zmiany, na które zwrócił uwagę Klaus Hurrelmann (1994, s. 85) oraz ich charakter, nie można pominąć bardzo ważnego czynnika socjalizacji, jakim obecnie stała się kultura popularna (masowa), będąca skutkiem ogromnego rozwoju technologii informacyjnych, a propagowana poprzez różnorodne media i multimedia. Dzieciństwo, a także okres dorastania przebiega w stałej obecności urządzeń i mediów elektronicznych: telewizji, komputera, Internetu, telefonu komórkowego, rzeczywistości wirtualnej, wpływających na nowe, o wiele bardziej zindywidualizowane formy zachowań, z dominacją relacji i interakcji o charakterze pośrednim, a nie bezpośrednim. Tradycyjne dotąd instytucje socjalizacji, jak: rodzina szkoła, kościół nie odgrywają już tak ważnej czy wręcz dominującej roli w życiu i aktywności młodego pokolenia jak to miało miejsce

dotychczas. Socjalizacja i wychowanie w realiach postmodernistycznej współczesności, poddając się ogólnym trendom globalizacji, uzyskuje zatem nowe oblicze, wymagając pogłębionej refleksji, mającej na celu to, co najważniejsze - dobro dziecka (Kantowicz, Zdanowicz-Kucharczyk, 2013, s. 136-137; Braun-Gałkowska, 2010, s. 257-264; Bandura, 2015, s. 40, 52 – 56). Wymaga również podejmowania wciąż na nowo wysiłku związanego z konceptualizacją wiedzy dotyczącej wychowania oraz jej specyfikacji, a refleksja nad szeroko pojętym rozwojem osoby w rodzinie powinna stanowić asumpt do odkrywania wielu zróżnicowanych zagadnień, związanych zarówno z rozwojem dzieci, jak i osób dorosłych. Zintensyfikowany obecnie proces zmian społecznych, tworzący aksjologiczny kontekst wychowania rodzinnego, wymusza wręcz pogłębioną refleksję wokół pytania, czy te przemiany mają charakter rozwojowy dla jej członków i czy sprawiają, że rodzina obecnie jest w regresie czy progresie (Jeziorański, Opozda, Rynio, 2012, s. 5-6).

1.2. Rodzina w ujęciu systemowym

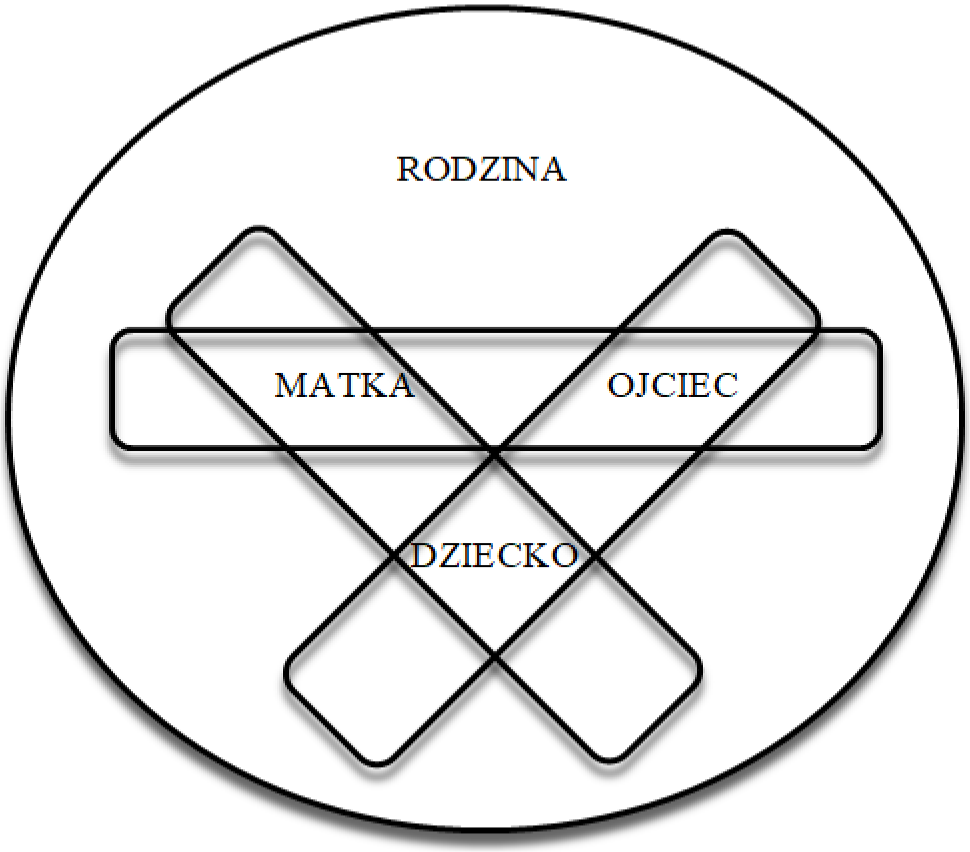
We współczesnej literaturze przedmiotu z zakresu psychologii i pedagogiki interesujący sposób myślenia o rodzinie i wpływie, jaki staje się jej udziałem, zawarty został w ogólnej teorii systemów (Minuchin, 1988: Sameroff, 1983). W świetle tego ujęcia rodzina postrzegana jest jako system otwarty, hierarchicznie uporządkowany, dbający o utrzymanie wewnętrznej homeostazy oraz wymianę interakcyjną, stanowiący odrębny i autonomiczny układ, będący czymś więcej niż zwykła suma tworzących go elementów. Pochodzące od Arystotelesa zdanie *całość nie jest tym samym, co suma jej części…*stanowi esencję systemowego myślenia (Cierpka, 2013, s. 45; Drożdżowicz, 1999, s. 11). Orientacja systemowa ujmowania rodziny zbudowana została na kanwie poniższych założeń:

- Wszystkie elementy rodziny pozostają ze sobą w ścisłym związku;
- Żaden członek rodziny nie może uzyskać pełnego zrozumienia w oderwaniu od reszty rodziny;
- Prosty opis każdego z członków rodziny lub poszczególnych podgrup nie stanowi podstaw do pełnego zrozumienia funkcjonowania rodziny jako całości;
- Zachowanie wszystkich członków systemu podyktowane jest przyjętą przez rodzinę strukturą i organizacją działań;
- Przyjęte przez rodzinę wzorce komunikowania się wywierają znaczący wpływ na zachowania wszystkich członków rodziny (Margasiński, 2015, s. 7).

Specyfika funkcjonowania rodziny jako systemu składającego się z wielu podsystemów tworzonych ze względu na generację, płeć, zadania, zainteresowania itp. (para małżeńska jest takim podsystemem, rodzice - dzieci, dziadkowie - rodzeństwo, a także diady np. „matka-córka”), przy czym, każdy członek rodziny może należeć do różnych podsystemów równocześnie; oznacza to, że w różnych podsystemach ta sama osoba może wchodzić w różne relacje i pełnić różne role, pozostaje w ścisłym związku z przestrzeganiem następujących zasad:

- **Całościowość.** System, jaki stanowi rodzina tworzy zorganizowaną całość, niebędącą sumą poszczególnych jej części. Zatem poznanie funkcjonowania poszczególnych elementów musi odbywać się z uwzględnieniem całości tego systemu.
- **Związki między podsystemami.** Złożone systemy powstają w wyniku połączenia powiązanych ze sobą podsystemów. Każdy taki związek może być traktowany jako podsystem i analizowany osobno.
- **Cyrkularność.** Wszystkie komponenty systemu pozostają ze sobą we wzajemnej zależności. Powstająca zmiana w jednym z nich implikuje zmiany we wszystkich pozostałych. Charakter zależności tych zmian jest wzajemny, a nie liniowy.
- **Dążenie do stabilności i zmiany.** Zaistnienie zmiany jest niemożliwe w sytuacji, gdy cały system pozostaje w stanie równowagi. Jeśli jednak pozostawanie w stanie równowagi jest niemożliwe, wówczas cały system jako całość musi ulec zmianie, nawet gdyby zmiany spowodowane jakimś czynnikiem zewnętrznym dotyczyły początkowo tylko jednego elementu systemu (Schaffer, 2006, s. 228-229; Plopa, 2005, s. 16-18; Ryś, 2001, s.8-9).

W ujęciu systemowym rodzinę można postrzegać jako integralną całość, którą tworzą jej członkowie i relacje między nimi. Każdy członek grupy oddziałuje na innych, a oni z kolei zwrotnie wywierają wpływ na niego i, jak podkreśla Hanna Liberska (2014, s. 222), istniejący w rodzinie *ukryty w relacjach mechanizm sprzężeń, który reguluje funkcjonowanie jej członków, warunkuje rozwój całego systemu* (Ryc. 2).



Ryc. 2. Rodzina i jej podsystemy (Źródło: Schaffer, 2006, s. 229)

Rodzina w świetle założeń ogólnej teorii systemowej rozumiana jest zatem jako system powiązań. W tym ujęciu rodziny podkreśla się, że wszystkie aspekty, zarówno te, które związane są z samym dzieckiem, jak i te, które dotyczą kontekstu, w którym przebiega jego rozwój, są jednakowo ważne i muszą być traktowane jako pewna integralna całość. Tworzą ją poszczególni członkowie rodziny oraz panujące relacje między nimi. Jakość funkcjonowania systemu rodzinnego jest wypadkową cyrkularnych zależności wyjaśnianych zasadą ekwifinalności (jeden skutek może być wywołany różnymi przyczynami, w myśl zasady, która głosi, iż wychodząc z różnych źródeł można dojść do osiągnięcia tych samych rezultatów) i ekwipotencjalności (głoszącej, że wywodzące się z tego samego źródła przyczyny mogą wywoływać różne skutki) (Drożdżowicz, 1999, s. 11). W przeciwieństwie do wcześniejszych badań nad rodziną, dostrzegających głównie jednokierunkowy wpływ rodziców na dzieci, w podejściu systemowym podkreśla się rolę oddziaływań wewnątrzrodzinnych na wszystkich członków rodziny. Ten szczególny rodzaj interakcji, jaki ma miejsce w rodzinie, ze względu na codzienność wzajemnego obcowania, jak stwierdza Barbara Harwas-Napierała (1995, s. 305*), charakteryzuje się wszechstronnością, intymnością, a także swoistą długotrwałością, ponieważ każda*

interakcja włączona jest w serię interakcji między danymi jednostkami, pozostawiając po sobie ślad, wzbudza określone oczekiwania wobec następnych interakcji. Wszystkie zachowania mające miejsce w rodzinie dzieją się między jej członkami i mogą być traktowane jako swego rodzaju pętle sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że w interakcjach dochodzi do wzajemnego oddziaływania (pozytywnego i negatywnego), które może być modyfikowane reakcją partnera interakcji (Drożdżowicz, 1999, s. 14-15). Zmiana w jednej części systemu rodzinnego w sposób automatyczny wywołuje zmiany w innych częściach. Na przykład zaistniały konflikt w jednej części sytemu wywoła zwrotnie reperkusje w relacjach i zachowaniach pozostałych członków rodziny. W poszukiwaniu rozwiązań, w celu przywrócenia wewnętrznej i zewnętrznej homeostazy, model linearny (myślenie przyczynowo-skutkowe), zostanie w ujęciu systemowym zastąpiony modelem o charakterze cyrkularnym, czyli przyczynowości kolistej (Cierpka, 2013, s. 45; Braun-Gałkowska, 1992, s. 25; Janicka, Liberska, 2014, s. 26-27).

Przyjęcie perspektywy systemowej oznacza uznanie faktu, iż każda rodzina posiada charakterystyczną dla siebie i niepowtarzalną strukturę organizacyjną, wpływającą na wzory interakcji występujące w granicach danej rodziny. Są one w zasadniczym stopniu wyznaczane przez strategie, jakimi posługuje się rodzina podczas wykonywania określonych zadań. Wyjątkowość zatem rodziny nie będzie wynikać tylko z wyjątkowego zespołu osób ją tworzących, ale również z powodu wyjątkowych reguł oraz strategii stosowanych podczas wykonywania ważnych z punktu widzenia potrzeb danej rodziny zadań. Często zdarza się, że te strategie przekazywane są w ramach dziedzictwa pokoleniowego; stanowią wówczas bardzo silne umocowanie i w pewnym sensie mogą mieć charakter ponadczasowy. Taki rodzaj ukorzenienia strategii w tradycji rodzinnej sprzyja ich regularnemu stosowaniu, sprawiając, że stają się one podstawą życia rodzinnego. Tego typu strategie, jak określa je Mieczysław Plopa (2005, s. 18), stają się regułami, czyli powtarzanymi wzorami interakcji, które *definiują granice dopuszczalnego i stosownego zachowania w rodzinie.* Odzwierciedlają w praktyce przyjęty przez rodzinę system wartości, wyznaczają priorytety oraz role poszczególnym członkom rodziny, w istotny sposób przyczyniając się do utrzymania stałości systemu rodzinnego. Istnienie określonych reguł i strategii jest szczególnie ważne w sytuacjach przeżywania przez rodzinę sytuacji trudnych, kryzysowych[2]. Gdy rodzina jest w stanie radzić sobie skutecznie z wydarzeniami stresowymi, dysponując w tym celu wieloma mechanizmami

[2] Szerzej na temat radzenia sobie ze stresem będę pisać w trzecim rozdziale mojej pracy.

adaptacyjnymi, wówczas zwiększa się jej spójność, stabilność i wewnętrzna integracja, a granice między osobami i subsystemami stają się jasne. Dla prawidłowego funkcjonowania rodziny przestrzeganie zasady tworzenia jasnych granic między podsystemami ma podstawowe znaczenie. Istniejące granice, czyli bariery zbudowane z określonych norm, wartości, przekonań i zasad charakterystycznych dla danej rodziny, nie mogą stanowić żadnej przeszkody w realizacji zadań pełnionych przez poszczególnych członków podsystemów, a przeciwnie - powinny im ułatwiać spełnianie przypisanych im funkcji, bez zakłóceń ze strony członków innych podsystemów. Wyznaczanie wyrazistych granic wiąże się zatem z określeniem pewnych reguł, na podstawie których stwierdza się, kto i jak do danego podsystemu należy. Z drugiej strony te granice powinny być na tyle „przepuszczalne", żeby kontakt pomiędzy wszystkimi członkami rodziny był zachowany, a funkcjonowanie bogatej sfery wspólnoty rodzinnej nie ulegało zakłóceniom. Takie podejście sprawia, że wszyscy w rodzinie czują się ważni, bezpieczni i odpowiedzialni podczas pełnienia przypisanych im ról, kształtują poczucie przynależności (więzi z rodziną), ale również poczucie odrębności, określania siebie jako podmiotu. Wiąże się to z podstawową ideą w myśleniu systemowym, a mianowicie kierowanie się zasadą zachowania równowagi pomiędzy siłą w kierunku zachowania odrębności i siłą w kierunku bycia razem. Siły te towarzyszą każdej relacji, mają charakter dynamiczny, żadnej z nich nie można traktować jako pozytywnej czy negatywnej, a raczej dążyć poprzez kontrolę do uzyskiwania pożądanego stanu równowagi pomiędzy nimi (de Barbaro, 1999, s. 47-48; Kołbik,1999, s. 32, Cierpka, 2013, s. 47-48; Opozda, 2005, s. 215).

Każda rodzina, nie będąc „samotną wyspą", funkcjonuje w kontekście większego systemu, jakim jest społeczeństwo. Charakter tych relacji uzależniony jest od rodzaju granic, jakie zostały ukształtowane przez określony system rodzinny. Jeśli są to granice zbyt mocne, wówczas przepływ informacji pomiędzy rodziną a środowiskiem jest utrudniony. Tworzenie takich granic charakterystyczne jest dla rodzin mocno zhierarchizowanych, ksenofobicznych i sztywnych. Z kolei posiadanie granic nadmiernie przepuszczalnych naraża system rodzinny na utratę własnej tożsamości i odrębności. Takie potencjalne zagrożenie pojawia się w rodzinach o luźnej strukturze i słabo wykształconych więziach. Najbardziej pożądanym stanem dla prawidłowego funkcjonowania systemu rodzinnego byłoby zatem posiadanie granic elastycznych, dających wszystkim członkom rodziny poczucie wspólnoty z rodziną, a jednocześnie umożliwiających podejmowanie stosownej współpracy w ramach relacji ze środowiskiem. Można zatem przyjąć, że to, co

określony system rodzinny odbiera z otoczenia – ekosystemu uzależnione jest od jego specyficznej struktury (Margasiński, 2015, s. 9; Cierpka, 2013, s. 48).

Zwolennicy systemowego i interakcyjnego podejścia do rodziny podkreślają fakt, iż na rodzinę należy patrzeć przede wszystkim od strony relacji, ich jakości, wzajemnych oddziaływań, mających niebagatelny wpływ na funkcjonowanie systemu jako całości, oraz w wymiarze jednostkowym poszczególnych jej członków. Szczególnie ważny obszar życia rodziny, jakim jest aktywność wychowawcza, winien być wyjaśniany w perspektywie systemowego rozumienia relacji wewnątrzrodzinnych, które charakteryzują się ciągłymi, codziennymi interakcjami i silnymi więziami emocjonalnymi pomiędzy rodzicami a dziećmi. Są to relacje długotrwałe, obejmujące całe życie człowieka w zmieniającym się układzie pełnionych ról. Podejmowane działania wychowawcze przebiegają w pewnej dynamicznej, ale jednocześnie względnie trwałej strukturze relacji rodzic (wychowawca) - dziecko (wychowanek), kształtowanych również poprzez wpływy pozostałych członków rodziny. W rodzinie pełnej role wychowawców pełnią zarówno matka, jak i ojciec. Są one w równym stopniu ważne, dlatego dbałość o jakość relacji pomiędzy współmałżonkami jest z tego punktu widzenia niezwykle istotna.

Rodzina, stanowiąc podstawowe środowisko wychowawcze, poprzez wymiar relacyjny angażuje dorosłych i dzieci w proces wychowania, a odbywająca się transmisja wpływów w relacjach zarówno poziomych, jak i pionowych, może mieć znaczenie stymulujące rozwój osobowy każdego członka rodziny. Zgodnie z założeniami teorii systemowej relacja wychowawcza w znaczeniu wzajemnych odniesień osobowych nie ma jednokierunkowego charakteru, ma być skierowana na stymulowanie zmian rozwojowych w wewnętrznych strukturach osobowości, by skutki tych oddziaływań służyły całościowemu i wielostronnemu rozwojowi wszystkich osób w rodzinie (Opozda, 2012, s. 20-24).

1.3. Komunikacja interpersonalna w ujęciu systemowym

Dla zrównoważonego funkcjonowania systemów rodzinnych niezwykle ważnym wymiarem jest dobra, efektywna komunikacja. Jej nadrzędne miejsce w teoretycznych rozważaniach dotyczących interakcji międzyludzkich i rodzinnych świadczy o ogromnym znaczeniu przypisywanym umiejętnościom prawidłowego porozumiewania się. Dialog bowiem stanowi punkt wyjścia dla wszelkich oddziaływań wychowawczych mających miejsce w rodzinie. Wychowanie podejmowane poprzez dialog wywiera pozytywny

wpływ na proces osobowego rozwoju wychowanków, kreuje rzeczywistość stawania się człowieka coraz bardziej człowiekiem. Kolejny podrozdział mojej pracy będzie zatem poświęcony właśnie temu zagadnieniu.

1.3.1. Ogólna charakterystyka komunikacji w ujęciu systemowym

Samo pojęcie „komunikowanie" pochodzi od łacińskiego *communico* i oznacza czynić coś wspólnym, coś z kimś dzielić. W rozumieniu potocznym komunikowanie to przekazywanie wiadomości przez nadawcę – odbiorcy podczas rozmowy. Pełny proces komunikowania ma miejsce wówczas, gdy przebiega dwukierunkowo, co oznacza, że z jednej strony płynie komunikat nadawcy, a z drugiej strony, w postaci informacji zwrotnej, przekazywana jest reakcja odbiorcy na wiadomość nadawcy. Taka dwukierunkowość procesu komunikowania została uwypuklona w sposobie definiowania tego procesu przez Zbigniewa Nęckiego (2000, s. 98), który odwołując się do teorii symbolicznego interakcjonizmu, określa komunikację interpersonalną jako: *podejmowaną w określonym kontekście społecznym wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania.* Zaistniały w rozmowie dwóch lub więcej osób „dyskurs interakcyjny", zdaniem tego badacza, może stanowić podstawę do podjęcia międzyludzkiej współpracy, uwzględniającej potrzeby partnerów interakcji.

Pojęcie komunikacji interpersonalnej zazwyczaj definiowane jest w odniesieniu do dwóch głównych podejść: wąskiego i szerokiego. To pierwsze ogranicza się do przedstawienia istoty komunikacji, czyli do przekazu informacji między nadawcą a odbiorcą, będących partnerami tej interakcji. W wyniku tak pojętej komunikacji odbiorca komunikatu uzyskuje częściową wiedzę o nadawcy. W podejściu szerokim – komunikacja wykracza znacznie poza zwykły przekaz informacyjny. Obejmuje wówczas dynamikę zaistniałego procesu, jego diagnostyczność oraz rolę, jaką pełni w relacjach społecznych. Co najważniejsze, charakterystyka tak rozumianej komunikacji obejmuje opis ujawnianego stosunku emocjonalnego nadawcy zarówno do odbiorcy, jak i do przekazywanej treści ujętej w komunikacie (Rostowska, 2009, s. 72; Ortenburger, 2002, s. 61).

Skondensowaną postać definicji tego pojęcia zaproponował John Stewart (2002, s. 55), nazywając komunikację interpersonalną *kontaktem, który zdarza się wówczas, gdy każda z zaangażowanych osób mówi i słucha w sposób maksymalizujący to, co osobiste.* Kontakt powinien być oparty na wzajemności i współpracy, nawet w sytuacji konfliktowej,

a jego zrozumienie i uchwycenie sensu jest możliwe tylko wtedy, kiedy uwzględniany jest interes obu stron. Tworzone są wówczas tzw. „mosty” zamiast „murów”, blokujących wzajemne porozumienie.

Uwzględniając zatem teorię komunikacji oraz ogólną teorię systemów, znana terapeutka rodzinna Virginia Satir (2000, s. 56-57, 74, 81), nazywana „pierwszą damą terapii rodzin”, wypracowała własne, oryginalne spojrzenie na problematykę komunikacji interpersonalnej, uznając, że jest ona *najpotężniejszym czynnikiem determinującym rodzaj relacji z innymi ludźmi i własny rozwój. Jest najpotężniejszym czynnikiem wpływającym na zdrowie jednostki i jej związki z innymi.* Ten obszar ludzkiego funkcjonowania oparty jest, zdaniem badaczki, na kilku podstawowych elementach, które ludzie wnoszą, komunikując się z innymi, a mianowicie: sygnałach płynących z ciała, ujawnianych informacjach związanych z posiadanym systemem wartości, oczekiwaniach dotyczących danej chwili zabarwionych wcześniejszymi doświadczeniami, narządach zmysłów (oczy, uszy, nos, usta, skóra) usprawniających proces komunikowania, umiejętności związanych z wysławianiem się (głos i zasób słów) i wreszcie posiadanej wiedzy oraz doświadczeniach z przeszłości.

Z kolei prawidłowy przebieg procesu porozumiewania uzależniony jest od: przejawianej uważności, silnej koncentracji na osobie mówiącej tu i teraz, nietworzenia własnych wyobrażeń i założeń na temat przekazu nadawcy, dokonywania interpretacji opisowej, nie - oceniającej, dopytywania w sytuacjach wzbudzających wątpliwości w celu ich wyjaśnienia oraz wysyłania jasnych komunikatów, upewniających drugą stronę o wysłuchaniu i zrozumieniu.

Przyjęcie systemowego podejścia do rodziny implikuje konieczność interpretowania i przedstawiania komunikacji interpersonalnej jako jednego z najważniejszych obszarów funkcjonowania rodziny, również w tej samej, systemowej perspektywie. Za takim ujęciem opowiada się m.in. Barbara Harwas -Napierała (2006, s. 17-18), twierdząc, iż *komunikacja interpersonalna w rodzinie.jest „zanurzona” w szerszy kontekst relacji między członkami rodziny, będąc wskaźnikiem tych relacji oraz współtworząc ich jakość*. Próba ujęcia zatem wszystkich zjawisk i procesów, jakie mają miejsce w rodzinie, w celu ukazania ich całego bogactwa i złożoności, wymaga przyjęcia za podstawę rozważań podejścia systemowego, opartego na założeniu, iż rodzina stanowi złożoną, zintegrowaną całość, charakteryzującą się zorganizowanymi wzorcami interakcji, które przybierają raczej cyrkularną niż linearną formę (Minuchin, 1988, s. 8). W podejściu tym każda jednostka stanowi bardzo ważny

element całego systemu rodzinnego pozostający w ścisłej zależności od pozostałych osób, z którymi na co dzień wchodzi w różnego rodzaju interakcje. Wzorce komunikacji interpersonalnej, charakterystyczne dla danej rodziny, powstają i są uzależnione nie tylko od indywidualnych właściwości danej osoby, ale również od kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim funkcjonuje rodzina. Przyjęte przez rodzinę wzorce rzutują w sposób znaczący na jakość i treść relacji między wszystkimi członkami rodziny, wyznaczając słowa, gesty, określone zachowania oraz przeżywane emocje i uczucia (Rostowska, 2009, s. 71- 72; Krok, 2010, s. 361; Opozda, 2012, s. 118-137; Koc-Kozłowiec, 2012, s. 100-116; Napora, 2010, s. 67-85; Truskolaska, 2012, s. 185-199; 2013, s. 185-199; Gwiazdowska-Stańczak, 2019, s. 56-73).

W praktyce okazuje się, iż komunikacja rodzinna jest pojęciem najbardziej złożonym, ze względu na fakt, iż na jej gruncie dochodzi do wszystkich możliwych typów komunikacji międzyludzkiej, a jej rola w życiu każdej rodziny jest fundamentalna. Ten wymiar funkcjonowania rodziny traktowany jest jako niezwykle ważny i interesujący, zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia. (Rostowska, 2009, s. 73, 90; Frydrychowicz, 2003, s. 120; Ortenburger, 2002, s. 61; Błasiak,2019, s. 430-444; Święcicka, 2020, s. 119-133; Cierpka, 2013, s. 167-171). Taki sposób myślenia o komunikacji rodzinnej koresponduje z ujęciem tego zjawiska w definicji zaproponowanej przez Barbarę Harwas-Napierałę (2006, s. 14), która opisuje ją jako: *proces o wysokim stopniu złożoności. Dokonuje się on na poziomie przekazu werbalnego i niewerbalnego i obejmuje wyraz intencjonalnego (przyjmowane przez wielu badaczy kryterium odróżniania interakcji od komunikacji) przekazu konkretnych informacji, emocji, a także ustosunkowań między nadawcą a odbiorcą.*

Postrzeganie procesów komunikacji jako systemu znalazło wyraz w pracach badawczych prowadzonych na początku lat siedemdziesiątych XX wieku przez grupę trzech orędowników teorii systemowej: Paula Watzlawicka, Janeta Beavina i Dona Jacksona (tzw. szkoła Palo Alto w Kaliforni). Na podstawie analiz interakcji w rodzinie sformułowali tezę głoszącą, że można mówić o komunikacji w kategorii systemu pod warunkiem, że nie analizuje się pojedynczych wypowiedzi osób komunikujących się ze sobą, lecz traktuje się wszystkich członków interakcji jako jedną całość. Najbardziej istotne wnioski płynące z tych badań dla komunikacji interpersonalnej, w omawianej perspektywie, można ująć następująco:

- **Komunikacja** - tworzy swego rodzaju system społeczny obejmujący każdego człowieka. Rola człowieka polega jedynie na rozpoczęciu lub zakończeniu swojego udziału w nieustającym procesie komunikacji społecznej;
- **Akty komunikacyjne** - obejmują zachowania obserwowalne, budujące proces wymiany interpersonalnej oraz tworzące relacje społeczne, które nie mogłyby zaistnieć bez udziału komunikacji. Można zatem przyjąć, iż każdy akt komunikowania się zawiera w sobie dwie kluczowe informacje. Pierwsza dotyczy treści merytorycznych *(content*), zaś druga związana jest z określeniem poziomu relacji między rozmówcami (*relationship level*);
- **System komunikowania -** tworzony jest w wyniku określonej sekwencji wydarzeń mających miejsce jedno po drugim w danym czasie. Nie może ulec przerwaniu w trakcie kontaktu z drugim człowiekiem, gdyż każde zachowanie będące przedmiotem obserwacji może stanowić źródło informacji dla osób, które obserwują przebieg tego zachowania. Milczenie jest też formą komunikowania (Nęcki, 2000, s. 26-27; Retter, 2005, s. 130).

Specyfika komunikacji rodzinnej związana jest ze szczególną intensywnością interakcji osobowych, ich częstością i trwałością, ze względu na fakt wspólnego zamieszkiwania i codziennego przebywania razem wszystkich członków rodziny. Ogromne znaczenie tego procesu uwidacznia się najbardziej, kiedy za podstawę do oceny funkcjonowania rodziny przyjęte zostanie podejście systemowe, zakładające, że:

- **każde zachowanie** (werbalne i niewerbalne) ma znaczenie komunikacyjne, co oznacza, że osoby pozostające ze sobą w stałym kontakcie (taki fakt ma miejsce w rodzinie) nie mogą nie porozumiewać się ze sobą. Brak chęci porozumiewania się stwarza niebezpieczeństwo wystąpienia różnego rodzaju zakłóceń;
- **każdy zaistniały komunikat** w procesie porozumiewania się zawiera określoną treść *(explicite*) oraz wskazuje na charakter relacji między partnerami interakcji (*implicite*). Zatem w trakcie komunikowania ludzie nie tylko mówią do siebie, ale pokazują rodzaj zależności, jaki między nimi występuje. Niebezpieczeństwo zaburzenia komunikacji ma miejsce wówczas, gdy aspekt relacyjny staje się ważniejszy od przekazywanych treści;
- **każdy z komunikatów** można ujmować jako: reakcję na komunikat nadawcy, wzmocnienie wcześniejszego zachowania partnera lub jako bodziec do kolejnego zachowania partnera. Wskazuje to na cyrkularność (sprzężenie zwrotne), a nie

linearność komunikacji interpersonalnej w rodzinie, pomimo tendencji do ujmowania przez członków rodziny swojego zachowania najczęściej jako reakcji (skutek) na określone zachowanie partnera (przyczyna). Taka skłonność z kolei może prowadzić do obwiniania drugiej strony, wzbudzania poczucia winy, zamiast poszukiwania właściwego źródła zaistniałych trudności w porozumiewaniu się;

- **komunikowanie** to sekwencja wydarzeń, które mogą mieć charakter werbalny (wiedza pojęciowa) oraz niewerbalny (jaskrawiej pokazują stosunek emocjonalny). Ważna jest spójność tego, co jest mówione z tym, co zostało wyrażone językiem ciała. Żaden z tych kanałów nie może zostać zablokowany;
- **komunikacja** może mieć charakter komplementarny (komunikaty wzajemnie się uzupełniają), na przykład w sytuacjach, kiedy jedna osoba wychodzi z jakąś inicjatywą, kieruje pouczenia lub wymagania, a druga zachowuje się w sposób uległy, podporządkowany (relacja rodzic-dziecko) lub symetryczny (wzajemne odzwierciedlanie swoich zachowań). W tym ostatnim akcie porozumiewania się zachowana jest równość pozycji partnerów. Oba rodzaje komunikacji są prawidłowe do momentu zaistnienia sztywnych, zaburzających zachowań (Watzlawick, 1967, za: Harwas-Napierała, 2006, s. 15-16; Jagieła, 2004a, s. 6-8; Jagieła, 2018, s. 182-183; Grzesiuk, 1979, s. 21).

W systemowym ujęciu rodziny komunikacja interpersonalna jest przede wszystkim procesem interakcyjnym, opartym na istotnych dla tego procesu tezach:

- Całość tego procesu nie jest prostą sumą jego części. Zachowania komunikacyjne, jako system, posiadają inne cechy niż suma elementów go tworzących: znaczenie wypowiadanego zdania nie jest sumą znaczeń użytych w tym zdaniu słów, a znaczenie prowadzonej konwersacji nie jest odbiciem znaczeń poszczególnych wypowiedzi;
- Każdy system posiada pewien stopień otwartości i ograniczoności. Oznacza to, że może podlegać zmianom w obrębie określonych granic, rozwojowi, stagnacji lub regresji, uzyskując różniące się od stanów wyjściowych poziomy złożoności;
- Porządek organizacyjny wewnątrz systemu (złożoność organizacyjna/strukturalna) może zaistnieć za sprawą współzależności między poszczególnymi jego elementami. Konwersacje zrytualizowane, przewidywalne na podstawie zdarzeń wcześniejszych, tworzą systemy proste, w przeciwieństwie do konwersacji, podczas których zachodzi trudność co do przewidzenia kolejnych posunięć

rozmówcy - tworzą one systemy złożone. Najbardziej złożonym systemem w tym ujęciu jest chaotyczny potok słów wypowiadanych pod wpływem silnych emocji. Dochodzi wówczas do całkowicie odmiennej interpretacji przekazywanych komunikatów między nadawcą a odbiorcą;

- Każdy system ma zdolność autoregulacji, czyli może w pewnym stopniu funkcjonować niezależnie od otoczenia, samodzielnie działać i wytyczać cele. W odniesieniu do komunikacji interpersonalnej oczywistym jest więc, że stan i jakość relacji tworzona jest przez decyzje podejmowane przez partnerów relacji, dotyczące na przykład zaangażowania emocjonalnego, wycofania czy niepodejmowania tematów trudnych, bolesnych. Wprawdzie do chwili obecnej określone warunki środowiskowe, związane chociażby z kulturą, religią, klasą społeczną, mogą jeszcze wpływać na charakter interakcji, ale coraz częściej nawiązywane kontakty odbywają się w poczuciu osobistej wolności, a poziom ich intymności uzależniony jest od woli partnerów (Fisher, za: Nęcki, 2000, s. 24-25).

Charakteryzująca się dużą zmiennością i dynamiką komunikacja wewnątrzrodzinna sprawia, że utrzymujący się w określonym czasie porządek komunikacyjny, na skutek zaistniałych nowych okoliczności wewnątrz systemu (np. choroba jakiegoś członka rodziny) lub w relacjach z innymi zewnętrznymi systemami (np. konieczność zamieszkania z teściami), może ulec zachwianiu i spowodować zmiany w dotychczasowych rytuałach i nawykach (Nęcki, 2000, s. 26)

1.3.2. Modele i style komunikacji interpersonalnej w rodzinie

Każda rodzina wykształca charakterystyczny dla niej sposób komunikowania się (długotrwałe milczenie w rodzinie też jest jakąś formą przekazu). Różnorodność czynników warunkujących przebieg komunikacji implikuje różnorodność komunikujących się systemów rodzinnych. Bardzo ważnym czynnikiem określającym charakter i jakość tych relacji jest chęć porozumiewania się. Jednak taka wola i taki cel nie zawsze towarzyszą partnerom interakcji. W zależności zatem od sposobu podejścia do rozmówcy, można wyróżnić trzy podstawowe modele komunikacji:

- **Jednostronny model komunikacji** – komunikacja charakteryzuje się asymetrią i przebiega wyłącznie od nadawcy do odbiorcy. Nadawca nie jest zainteresowany informacjami zwrotnymi płynącymi od odbiorcy. Taki rodzaj komunikowania się ma miejsce głównie w rodzinach, w których obserwuje się sztywność granic

w podsystemach, w których rodzice sprawują władzę autorytarną wobec dzieci, opartą na kontroli, wydawaniu poleceń, zakazów i nakazów, oczekując od dzieci zachowań podporządkowanych, uległych. Przewaga tego najbardziej ubogiego sposobu porozumiewania się jest najbardziej zagrażająca w okresie wchodzenia dzieci w dorosłość i związaną z nią silną potrzebą równego traktowania. Taka jednostronność w zachodzących relacjach może dotyczyć również podsystemu małżeńskiego i w konsekwencji stanowić poważne niebezpieczeństwo dla zachowania zdrowych relacji w całej rodzinie.

- **Dwustronny model komunikacji** – komunikacja odbywa się poprzez obustronną wymianę komunikatów, stanowiąc serię bodźców i reakcji. W tak obranym sposobie komunikowania dochodzi często do wzajemnego obwiniania się, kierowania zarzutów. Odpowiedzialnością za zaistniałe zakłócenia w komunikowaniu obarczana jest zawsze druga strona. Żadna ze stron nie dostrzega potrzeby zmian u siebie. Istota tego modelu komunikacji polega na tym, że każdy z partnerów interakcji swoje zachowanie wiąże z reakcją na zachowanie drugiej strony (np. „Nie chcę się z tobą spotykać, bo ciągle masz o coś pretensje; Ciągle mam o coś pretensje, bo nie zachowujesz się w sposób odpowiedzialny”).
- **Relacyjny model** komunikacji – komunikacja, podczas której obie strony, nadawca i odbiorca, koncentrują się głównie na przedmiocie komunikacji, na tym co mogłoby wytyczać wspólną płaszczyznę do działania. W tym modelu istnieje szansa na przekraczanie dotychczasowych granic, stymulację nowych zachowań sprzyjających tworzeniu nowej jakości relacji w kierunku uzyskania satysfakcjonującego obie strony porozumienia. Koncentracja w zachodzącej relacji na meritum ułatwia nawet w trudnych, problemowych sytuacjach, odnalezienie wspólnej płaszczyzny porozumienia się. Niewątpliwie sprzyja uzyskaniu większej bliskości i otwartości. Przyjęcie przez rodzinę modelu komunikacji relacyjnej odgrywa kluczową rolę, zwłaszcza w sytuacji, kiedy dzieci wchodzą w okres dorosłości i zaczynają coraz bardziej odczuwać potrzebę autonomii, niezależności i samodzielnego eksplorowania świata przy jednoczesnej potrzebie pomocy i wsparcia. Zachowanie symetrii w relacjach sprzyja dialogowi i budowaniu dobrych stosunków pomiędzy wszystkimi członkami rodziny.

Opisane powyżej modele, uwidaczniające się w codziennych sytuacjach życia rodziny przedstawianej jako system interakcji, z reguły nie występują w czystej postaci, ale na zasadzie wzajemnego ich przenikania. Oznacza to, że określone zachowania

komunikacyjne należące do wymienionych modeli mogą być przejawiane w różnych proporcjach (Harwas – Napierała, 2006, s. 21-24; Rostowska, 2009, s. 92-93; Frydrychowicz, 2003, s. 110-120; Stewart, 2002, s. 45-55).

W przypadku nieprzestrzegania warunków poprawnej komunikacji występują zakłócenia, które mogą utrwalać się jako względnie stałe cechy zachowania określane przez Satir jako style zakłócające komunikację. Wyjątkowość myślenia tej badaczki na temat rozumienia relacji międzyludzkich wynika z ogromnej dociekliwości w poszukiwaniu sensu zawartego w każdym przekazie oraz z faktu, iż wiele uwagi poświęca godności drugiego człowieka. Satir uznała, iż kluczową rolę w komunikacji rodzinnej odgrywa poczucie własnej wartości. Temu tematowi poświęciła wiele czasu i energii, co znalazło swoje odzwierciedlenie w prowadzonych przez nią analizach i sformułowanych wnioskach. Wprawdzie jej uwaga, w kontekście tego problemu, skierowana jest głównie na komunikację w małżeństwie, ale dotyczy to również całej rodziny, ponieważ większość konfliktów i nieporozumień w rodzinie ma ścisły związek z nierozwiązanymi problemami małżeńskimi. Na podstawie swojego ogromnego i wieloletniego doświadczenia nazwała i opisała cztery zakłócające komunikację style, widoczne jej zdaniem wszędzie, niezależnie od kultury danego środowiska:

- **Styl „zjednywacza”** (*placating*). Postawa takiej osoby oparta jest na uległości i ciągłym przepraszaniu. Wiąże się to z bagatelizowaniem własnych uczuć, robieniem wszystkiego, żeby nie zdenerwować drugiej osoby, z nadzieją na otrzymanie w zamian odrobiny miłości i uwagi (np. „OK, przyjmuję twój punkt widzenia, żebyś tylko był zadowolony”). Ten styl komunikowania się charakterystyczny jest dla osób mających niskie mniemanie o sobie, odczuwających bezradność i niepewność w relacjach z innymi;
- **Styl „obwiniacza”** (*blaming*). Przypisywany jest osobom, które w relacjach z innymi przejawiają skłonność do krytyki i obwiniania w przekonaniu, iż dzięki takiej postawie zrobią one na innych wrażenie osoby silnej, zarządzającej, której należy się podporządkować (np. „Ty zawsze wszystko psujesz; Ty ciągle popełniasz te same błędy; Gdyby nie twój brak myślenia, to na pewno wszystko ułożyłoby się inaczej”). W takiej postawie, wbrew pozorom, ukrywają one swoje poczucie samotności i zaniżoną samoocenę.
- **Styl komputerowo-racjonalny** (*computing*). Ten styl charakterystyczny jest dla osób, które w relacji z drugim człowiekiem zachowują się zawsze w sposób

chłodny, sztywny, nienaturalnie poprawny, pozbawiony nawet pozorów emocji. Nie zachowują kontaktu wzrokowego, używają w swoich wypowiedziach dużo trudnych słów i sformułowań, by zrobić wrażenie inteligentnego, ponadprzeciętnego (np. „No cóż, zauważyłam, że w waszych relacjach dochodzi dosyć często do nieporozumień, należałoby się zatem zastanowić nad grożącymi konsekwencjami…”). Przejęcie takiego stylu porozumiewania wiąże się z pragnieniem ukrycia za wszelką cenę swoich uczuć i emocji w celu zachowania maksymalnej poprawności, by nie narazić się innym.

- **Styl mąciciela** (*distracting*). Ten styl ujawniają osoby, które chcąc zakamuflować poczucie braku troski i zainteresowania ich osobą, posuwają się do przejawiania zachowań nieadekwatnych do tego, co robią i mówią inni wokół nich. Często taki sposób postępowania związany jest z chęcią rozładowania napiętej sytuacji i skierowania uwagi na coś innego, chociaż w zupełnym oderwaniu i braku związku z tematem rozmowy (np. w sytuacji potrącenia przez drugą osobę: „Niektórzy to chyba powariowali. Nie mogą sobie odpuścić, dopóki nie zderzą się z kimś…”) (Satir, 2000, s. 87-96; Jagieła, 2018, s. 184; Budzyna-Dawidowski, 1999, s. 63-65).

Szkoła Palo Alto, ciesząca się dużym uznaniem w dziedzinie terapii rodzin, uznała trzy zjawiska komunikacyjne za destruktywne, zaburzające przebieg procesu komunikacyjnego i mogące być źródłem zachowań patogennych, a mianowicie:

- 1a. **Dyskwalifikacja**, polegająca na poniżaniu rozmówcy (np. dumne dziecko mówi: „Spójrz mamo, znalazłem na drodze żabkę!”, a matka, z wyraźną nutą potępienia, odpowiada: „Natychmiast idź do łazienki i umyj te brudne i śmierdzące łapy!”*)*. Reakcja matki jest wyraźnie dyskredytująca, sztywna i egocentryczna. Komunikat wyrażony w zachowaniu matki jest dla chłopca źródłem krzywdy i całkowitego niezrozumienia i może być patogenny;

- 1b. **Dyskwalifikacja transakcyjna** jest tym rodzajem przekazu, w którym druga wypowiedź nakłada się na wcześniejszą w sposób niejasny, stwarzający trudność w zrozumieniu (np. Dorastająca córka z wyrzutem mówi: „Czuję się okropnie, jak ciągle traktujesz mnie jakbym była dzieckiem. Nie widzisz, że mam już osiemnaście lat!”, a matka z pobłażliwością odpowiada: „No, ale przecież, wciąż jesteś moim dzieckiem”). Wypowiedź matki, być może nieświadoma, świadczy o chęci wzbudzenia w córce postawy uległości. Ponadto zmienia sens słowa „dziecko”, nadając mu znaczenie „dziecko - jako

potomek”. Okazuje się, że to samo słowo może być diametralnie różnie interpretowane, nie sprzyjając porozumieniu.

- 2. **Mieszanie w głowie (mistyfikacja)** polegające na wzbudzaniu u rozmówcy uczucia niepewności wobec własnych poglądów, spostrzeżeń, ocen i uczuć. Ta zasada może dotyczyć wszystkich relacji międzyludzkich, ale jest szczególnie destrukcyjna w relacjach „rodzic-dziecko”. W praktyce znajduje to wyraz w następujących wypowiedziach: „To, co czujesz, myślisz, wiesz, słyszysz, widzisz, dostrzegasz, zauważasz itd., jest z gruntu fałszywe i głupie. Dopiero ja mogę powiedzieć ci, jak jest naprawdę”. Taka forma wypowiedzi dla dziecka czy dla osoby niepewnej stanowi bardzo groźną pułapkę, polegającą na wzbudzeniu w niej poważnych wątpliwości co do zawierzenia własnym zmysłom i odczuciom. Niebezpieczeństwo uruchomienia takiego myślenia („mieszania” w głowie) jest tym większe, jeśli komunikat płynie od osoby ważnej, cieszącej się autorytetem (np. od rodzica). Efektem tak przebiegającej komunikacji jest powstanie w głowie poddanej ocenie osoby dylematu: odrzucić rady i pójść za głosem własnych potrzeb i mieć poczucie kontroli czy zaprzeczyć sobie, okazując respekt wobec opinii autorytetów i pozostać w relacji, która jest wciąż ważna.

- 3. **Przekaz paradoksalny** przyczyniający się do tworzenia tzw. sytuacji „bez wyjścia”, sytuacji dwuznacznych, zawierających w sobie błąd logiczny, utrudniający zrozumienie, bez dodatkowych wyjaśnień ze strony nadawcy komunikatu (np. Matka mówi do córki: „Żądam, żebyś w końcu dorosła i była niezależna i samodzielna!”). Tego rodzaju przekazy mają miejsce w następujących sytuacjach interpersonalnych:

- relacjach komplementarnych, dotyczących głównie relacji rodzic-dziecko;

- przekazach zawierających w sobie wyraźne sprzeczności polegające na jednoczesnej afirmacji i negacji. Przykładowa wypowiedź matki z jednej strony stawia córkę w pozycji zależności, kierując wobec niej matczyne żądanie, a z drugiej strony oczekuje od niej samodzielności, co pozostaje w wyraźnej sprzeczności do treści żądania;

- sytuacjach niemożliwych do uniknięcia ze względu na trwałość relacji, zwłaszcza gdy nie ma woli ze strony partnerów relacji do poszukiwania rozwiązania sytuacji paradoksalnej przez podjęcie stosownych działań (Nęcki, 2000, s. 27-29).

Opis powyższych zagrożeń dla prawidłowej komunikacji pokazuje złożoność tego procesu oraz to, jak bardzo może być narażony na różnego rodzaju zakłócenia. Wzajemne oddziaływania poszczególnych elementów systemu rodzinnego mogą przyczyniać się z jednej strony do zachowania równowagi i stałości, a z drugiej - do dynamicznych zmian,

sprzyjających - bądź nie - rozwojowi tak całej rodziny, jak i poszczególnych jej członków. Przy zachowaniu wzajemnej zgodności, wsparcia, otwartości, intymności relacji, zaangażowania, istnieje duże prawdopodobieństwo na prowadzenie satysfakcjonującego poziomu życia, głównie w ramach interakcji interpersonalnych (Rostowska, 2009, s. 46).

Na gruncie rodziny, według Satir, by komunikacja służyła rozwojowi wszystkich członków rodziny i w efekcie całej rodzinie, powinny być zastosowane następujące reguły:

- Każdy członek rodziny powinien posiadać umiejętność jasnego, nieskrępowanego, spójnego, dokładnego wyrażania swoich myśli i uczuć wobec tego, co widzi i słyszy;
- Każda relacja powinna być oparta na wzajemnym szacunku i uznaniu wyjątkowości samego siebie i drugiej osoby jako niepowtarzalnej jednostki;
- Panujące różnice między członkami w rodzinie nie powinny być traktowane jako źródło zagrożenia, ale być postrzegane jako dobro sprzyjające rozwojowi (Satir, 2000, s. 56-82; Jagieła, 2018, s. 184).

Komunikowanie się w sposób dostrojony, charakterystyczny dla systemów otwartych, umożliwia rozwój każdemu z ich członków i zabezpiecza ten proces przed „okaleczeniem". Taką poprawność przejawiają ci, którzy mówią „wprost" o tym co czują i myślą, bez naruszania godności własnej i osób, z którymi pozostają w relacji. Są otwarci, autentyczni i empatyczni w relacjach z innymi, co buduje dojrzałą, klarowną i satysfakcjonującą komunikację.

Istotą komunikacji w sytuacjach rodzinnych jest posługiwanie się takim stylem porozumiewania, który czyni ją skuteczną i satysfakcjonującą. Styl komunikowania może być opisany jako swego rodzaju kontinuum, którego krańce związane są albo z koncentracją na własnej osobie, albo wyłącznie na osobie partnera interakcji. Środek zaś obejmuje oba bieguny, czyli skupia się zarówno na własnej osobie, jak i na osobie partnera. Tworzony jest przez stałość określonych, powtarzających się zachowań (Grzesiuk, 1979, s. 34-35).

Przebieg komunikacji z uwzględnieniem obu perspektyw może być podstawą do wyodrębnienia różnych wzorów i stylów komunikacji w rodzinie. Najbardziej pożądany w komunikacji, ze względu na obustronne korzyści, wydaje się być **styl porozumiewania się oparty na partnerstwie**, który można odnieść do omawianego wcześniej modelu relacyjnego. Polega on na tym, że partnerzy interakcji dają sobie wzajemne prawo do szanowania, respektowania i uznawania własnych potrzeb, pragnień, zamierzeń i oczekiwań. Oznacza to, że komunikowanie się jest skoncentrowane zarówno na własnej

osobie, jak i na osobie pozostającej w relacji. Podczas rozmowy odzwierciedla się styl partnerski w sytuacjach, jeśli żadna ze stron nie narzuca swojego zdania, nie indoktrynuje, nie dokonuje destrukcyjnych ocen. Osoba przejawia postawę tolerancji wobec odmiennych poglądów, koncentrując się na zachowaniach rozmówcy, informując go ewentualnych konsekwencjach dotychczasowego sposobu postępowania bez stosowania tonu moralizatorskiego i formułowania bezpośrednich rad, pouczeń czy wręcz nakazów. Jakość takiej formy komunikowania się podnoszona jest przez zachowanie dbałości o klarowność, przejrzystość i jasność wypowiedzi, by rozmówca nie miał problemu ze zrozumieniem płynących w jego stronę informacji. Uważność słuchania i kierowanie informacji zwrotnych – to kolejne czynniki sprzyjające budowaniu satysfakcjonującej, partnerskiej relacji, ekspresji uczuć, dzieleniu się nawet najbardziej osobistymi przeżyciami w poczuciu bezpieczeństwa i zaufania. Na gruncie rodziny taki styl porozumiewania się jest szczególnie ważny. Niewątpliwie przyczynia się do kształtowania dobrych, budujących relacji, opartych na wzajemnym zrozumieniu, szacunku, trosce, ujawnianiu własnego „ja" bez naruszania praw drugiej strony. Wysoka jakość zachowań komunikacyjnych buduje wysoką jakość życia rodzinnego. Na utrzymaniu takiego korzystnego poziomu relacji rodzinnych powinno zależeć wszystkim członkom rodziny. Jest to bardzo ważne zwłaszcza w sytuacjach rozwiązywania pojawiających się konfliktów (Marzec, 2005, s. 53; Juul, 2011, s. 89-90, 166-170, 173-175).

Odwrotnością stylu opartego na partnerstwie jest **styl niepartnerski**, ujawniający się w komunikacji interpersonalnej w sytuacji, kiedy człowiek inaczej postrzega i interpretuje potrzeby, oczekiwania i preferencje swojego rozmówcy niż swoje własne. W ramach tego stylu można wyodrębnić dwie jego formy: **altruistyczną** (allocentryczną) i **egocentryczną**.

Pierwsza postać polega na całkowitym bagatelizowaniu własnych oczekiwań i potrzeb na rzecz realizacji planów i żądań rozmówcy. W toku interakcji taka osoba godzi się, żeby inni mieli decydujący głos w obieraniu tematu rozmowy, nie protestuje również, gdy nie okazuje jej się należnego szacunku, nieuważnie słucha czy wręcz stale przerywa jej wypowiedzi. Nie posiada odwagi, by poprosić o jasność i przejrzystość formułowanych komunikatów. Często ulega naciskom i żądaniom drugiej strony, wprowadzając w czyn otrzymywane rady i pouczenia, co do których nie jest wewnętrznie przekonana. Druga z kolei postać komunikacji, o charakterze **egocentrycznym,** ma wiele cech wspólnych z charakteryzowanym już modelem jednostronnym i wiąże się z silną koncentracją

jednostki wyłącznie na własnych oczekiwaniach i zamierzeniach. W trakcie rozmowy nie jest zupełnie zainteresowana potrzebami i celami drugiej strony. Traktuje siebie jako decydenta co do tematu i przebiegu rozmowy. Rozpoczyna i kończy interakcję, kiedy ma na to ochotę. Zazwyczaj nie słucha drugiej strony, ciągle przerywa wypowiedź rozmówcy, nie dba o to, żeby jej komunikat został jasno sformułowany. Próbuje sterować postępowaniem drugiej osoby przez nakazy, groźby, żądania, zakazy lub pośrednio - przez rady, sugestie i oceny określonych zachowań.

Obie formy niepartnerskiego stylu komunikowania się nie sprzyjają porozumieniu, a wręcz stanowią poważne zagrożenie dla jego dalszego przebiegu; dla co najmniej jednego z rozmówców taki sposób będzie niesatysfakcjonujący. W systemie rodzinnym posługiwanie się tym stylem może doprowadzić do poważnych zakłóceń we wszystkich obszarach funkcjonowania rodziny i we wszystkich możliwych konstelacjach. Jest on szczególnie niebezpieczny w momentach przeżywania różnego rodzaju sytuacji trudnych (Harwas-Napierała, 2006, s. 25-29; Grzesiuk, 1979, s. 34-37; Grzesiuk, Trzebińska, 1978, s. 174-182; Rostowska, 2009, s. 93-94).

W praktyce życia rodzinnego, jak stwierdza Harwas-Napierała (2006, s. 34-35), nie ma jednoznacznie dobrego lub złego sposobu komunikowania się. Każdy rodzaj może pełnić użyteczną rolę, jeśli jest zastosowany w odpowiednich warunkach i trafia na właściwy odbiór. Niewątpliwie występowanie w systemie rodzinnym jednostronnego modelu komunikacji, ujawniającego się w niepartnerskim stylu porozumiewania się, zwłaszcza gdy staje się on jedynym lub przeważającym, stanowi bardzo poważne zagrożenie dla relacji rodzinnych i w istotny sposób osłabia panujące więzi między członkami rodziny.

1.4. Komunikowanie się w koncepcji „wychowania bez porażek” Thomasa Gordona

Przyjmując za podstawę podjętych rozważań systemowe podejście do rodziny, należy uznać fakt, iż jakość funkcjonowania określonego podsystemu odbija się na jakości funkcjonowania pozostałych. Z racji podjętych badań, w centrum mojego zainteresowania stała się relacja podsystemu: rodzic – dziecko i właśnie ją chcę poniżej przedstawić w perspektywie interesującej koncepcji Thomasa Gordona.

1.4.1. Założenia i cele wychowania w koncepcji Thomasa Gordona

W literaturze przedmiotu koncepcja Thomasa Gordona „Wychowanie bez porażek", bądź „Wychowanie bez zwycięzców i bez pokonanych" uznawana jest za antyautorytarną pedagogię, stanowiącą odmienny paradygmat edukacyjny ze względu na następujące cechy:

- główne założenia tej koncepcji mają swoje źródło w psychologii humanistycznej oraz przyjętej za nią koncepcji człowieka;
- oparta jest na teorii stosunków międzyludzkich przypisującej szczególną rolę zasadom budowania prawidłowej komunikacji interpersonalnej;
- neguje stosowanie narzędzia „władzy", posługiwania się siłą i lękiem w relacjach z innymi ludźmi, a zwłaszcza w kontakcie z dzieckiem;
- przyjmuje założenie, iż główną przyczyną powstawania konfliktów są tworzone przez wychowawców tzw. bariery komunikacyjne;
- dąży do kształtowania kontaktów wychowawczych opartych na miłości, odpowiedzialności, wzajemnym szacunku oraz respektowaniu potrzeb obu stron;
- przedstawia propozycję rozwoju umiejętności skutecznej komunikacji oraz konstruktywnego rozwiązywania konfliktów w ramach opracowanego programu treningu dla wychowawców;
- zakłada, iż zrozumienie i zastosowanie w praktyce wychowawczej podstawowych zasad koncepcji oraz skorzystanie z zaproponowanych narzędzi zapewni korzystne zmiany w relacji wychowawca-wychowanek, czyniąc je lepszymi i bardziej efektywnymi (Rosin, za: Śliwerski, 2010, s. 146-147; Rosin, 1995, s. 24).

Autor tej koncepcji, Thomas Gordon, to światowej sławy autorytet – nieżyjący już amerykański pedagog, psycholog, psychoterapeuta, doradca rodzinny, trzykrotnie nominowany do Pokojowej Nagrody Nobla, autor bestsellerowych, wydanych w 28 językach książek-poradników, skierowanych głównie do rodziców, nauczycieli, wychowawców i animatorów kształcenia dorosłych. Jest także autorem blisko 50 artykułów, których główna tematyka oscyluje wokół komunikacji, zarządzania, rodzicielstwa, rozwiązywania konfliktów na podstawie demokratycznych zasad. Studiował u Carla Rogersa na Uniwersytecie w Ohio State i w wyniku podjętej z nim współpracy wykreował model nowoczesnego i efektywnego treningu dla rodziców, nauczycieli, młodzieży i przywódców. Międzynarodową sławę przysporzył mu opracowany przez

niego program szkolenia dla rodziców („Wychowanie bez porażek") wyposażający ich w wiedzę związaną z kształtowaniem opartych na partnerstwie umiejętności wychowawczych. O tym, jaką inspiracją dla tej metody stała się dla niego m.in. twórczość Carla Rogersa napisał następująco: *Otworzył mi oczy na twórcze zdolności rozwiązywania problemów, które drzemią w każdym człowieku. Jemu zawdzięczam także techniki słuchania, przy pomocy których te zdolności zostają wzbudzone* (za: Rosin, 1998, s. 103). Stworzony przez Thomasa Gordona Trening Skutecznego Rodzica (*Parent Effectiveness Training*) obecnie jest powszechnie znany i propagowany w ponad 50 krajach świata. *Credo* podejmowanych przez niego działań zawiera się w haśle budowania konstruktywnych i symetrycznych stosunków międzyludzkich „bez zwycięzców i pokonanych". Zostało ono przejęte przez liczną grupę liderów i instruktorów (najpierw w Stanach Zjednoczonych, a potem i w innych krajach), którzy w ramach specjalnych Ośrodków Kształcenia Gordonowskiego prowadzą kursy dla wychowawców. Szeroki ruch społeczny – Stowarzyszenie „Wychowania bez porażek" oraz liczne ośrodki szkoleń dla rodziców przyczyniły się do rozpowszechniania idei Gordonowskich, w znacznym stopniu weryfikujących dotychczasowe poglądy i przekonania na temat wychowywania dzieci (www.gordon.edu.pl/thomas gordon; Rosin, za: Śliwerski, 2010, s. 137).

Pedagogia Thomasa Gordona, o której trudno jest w sposób jednoznaczny powiedzieć, iż stanowi zwartą i dookreśloną teorię czy koncepcję wychowania, jest niewątpliwie wyraźną próbą terapeutycznego korygowania błędów, jakie popełniają w codziennych relacjach wychowawczych rodzice czy nauczyciele. Szczególnym wyzwaniem są tzw. sytuacje trudne, które często przeradzają się w liczne konflikty, spory i budzą wiele niepokoju i frustracji po obu stronach. Świadomość istnienia takich sytuacji skłoniła Thomasa Gordona (1991, s. 14) do wyrażenia następującej opinii: *Uważam to za tragedię, gdy potencjalnie najbardziej bliska więź uczuciowa w ludzkim życiu sprawia tyle napięć i złej krwi. Dlaczego tak wielu młodych dochodzi do tego, że na swoich rodziców patrzy jak na wrogów? Dlaczego tak dominuje dziś w rodzinach konflikt pokoleń? Dlaczego rodzice i dorastające dzieci dosłownie toczą wojnę między sobą?* Pytania te stały się dla autora asumptem do poszukiwania odpowiedzi i wyjaśnień dotyczących istoty wychowania i stanowić swego rodzaju drogowskaz do tworzenia konstruktywnych rozwiązań. Zdobyta przez Gordona wiedza i lata doświadczeń skłoniły go do sformułowania wniosku, iż głównym czynnikiem decydującym o tym, czy te dwa procesy: wychowanie i nauczanie stanowić będą źródło radości i satysfakcji, czy raczej przynosić będą ból i zniechęcenie, jest budowanie w relacji rodzic – dziecko szczególnej, bliskiej i za

każdym razem niepowtarzalnej więzi, opartej na umiejętności uważnego wsłuchiwania się w werbalne i niewerbalne komunikaty, by we właściwy sposób odczytać kryjące się za nimi autentyczne potrzeby dziecka (Gordon, 1991, s. 99).

Nie proponując wychowawcom gotowych scenariuszy działań czy recept zawierających propozycje rozwiązań określonych sytuacji, Gordon zachęca w swoich metodach wychowawczych do odejścia od sformalizowanego współdziałania na rzecz tworzenia partnerskich relacji wychowawcy z podopiecznym. Nie ma w tej metodzie, jego zdaniem, miejsca na przymus, władzę czy manipulację, jest natomiast potencjalna szansa na porozumienie oparte na wzajemnym zaufaniu i szacunku wobec manifestowanych potrzeb obu stron.

Rzucając nowe światło na rolę wychowania, Thomas Gordon określa tym samym jego cele, które wyprowadza przede wszystkim ze sposobu postrzegania osoby dziecka. W relacji z osobą dorosłą przyznaje mu prawo do podmiotowego traktowania, oznaczającego, że jest ono na równi z dorosłymi obdarzone człowieczeństwem ze wszystkimi jego ludzkimi cechami, emocjonalnością, uniwersalnymi wartościami, przyznającymi mu możliwość kierowania się w stronę osobistej wolności i samookreślania. Dziecko bowiem nie jest własnością rodziców, ale darem, odrębną niepowtarzalną indywidualnością, tworzącą swoją własną tożsamość. W praktyce życia rodzinnego miałoby to oznaczać, iż rodzice powinni dążyć do realizacji następujących **celów wychowania**:

- budowanie własnej odrębności (dziecko to nie kopia rodzica), niezależności, twórczego myślenia dziecka, ukierunkowanego na rozwój i samorealizację;
- kształtowanie samodzielności i kreatywności dziecka w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi i poszukiwaniu konstruktywnych, satysfakcjonujących go rozwiązań;
- rozwijanie w dziecku umiejętności podejmowania współpracy z innymi, szanowania potrzeb drugich bez pomijania własnych;
- kształtowanie wewnętrznej samodyscypliny oraz samodzielnego decydowania o stawianiu granic własnej wolności i swobodzie;
- ukierunkowywanie dziecka na życie w zgodzie z samym sobą, w poczuciu odpowiedzialności, samokontroli, dbałości o autentyzm w wyrażaniu uczuć i obrony przyjętego przez siebie systemu wartości (Gordon, 1991, s. 271; 285-286; 1997, s. 265-269; 1993, s. 19; 2014, s. 354-357).

Tworząc „nową generację rodziców”, Thomas Gordon wytycza im najważniejszy, **główny cel wychowania**, swego rodzaju drogowskaz, a mianowicie: **nieustające wspieranie dziecka w szeroko rozumianym rozwoju jego osobistego potencjału.** Dziecko posiada bowiem niezbywalne prawo do zaistnienia według własnej wizji samego siebie, a nie wtłaczania go w ramy tworzone przez wzory czy ideały płynące z zewnątrz. Droga do samodzielności i samostanowienia będzie dla dziecka łatwiejsza do pokonania, jeśli mądrze i dojrzale okazywane wsparcie rodzicielskie umożliwi mu polubienie i zaakceptowanie siebie oraz budowanie poczucia własnej wartości (Gordon, 1991, s. 272-273; 2014, s. 374; Śliwerski, 2010, s. 139).

Metoda wychowania bez porażek jest zachętą dla wszystkich wychowawców do poszerzania swojej wiedzy i dokonywania na jej podstawie rewizji dotychczasowych poglądów. Stanowi inspirację do uruchomienia w sobie myślenia refleksyjnego, weryfikującego czy wręcz burzącego dotychczasowe przekonania, fałszywe mity dotyczące zarówno dzieci, jak i ich wychowawców, na rzecz dokonania pozytywnej zmiany służącej nowemu sposobowi postrzegania osoby dziecka oraz doskonalenia sposobów uzyskiwania porozumienia w zachodzących stale interakcjach (Gordon, 1991, s. 273-274; 277).

Innowacyjność i odrębność myślenia Gordonowskiego polega na tworzeniu nowej rzeczywistości wychowawczej, w której nie ma już miejsca na postrzeganie dziecka jako jeszcze niepełnowartościowego człowieka, które jest złe i niedoskonałe z natury i dlatego należy je wciąż kontrolować i dyscyplinować, stosując nawet kary cielesne. Nie ma już miejsca na przekonanie, iż dziecko stanowi własność rodziców, ich kontynuację, i z tej racji mogą mu wyznaczać granice jego zachowań. Gordon, stojąc w opozycji do takich poglądów, uznaje dziecko za pełnowartościowego człowieka, funkcjonującego na takich samych warunkach i prawach, jakie przyznawane są pozostałym członkom zachodzących interakcji. Dziecko, będąc z natury dobrym człowiekiem, powinno być prowadzone w duchu miłości, szacunku i akceptacji, mieć prawo do bycia sobą we wszystkich obszarach funkcjonowania. Wyznaczane mu granice mają dotyczyć tych zachowań, które mogłyby stanowić zagrożenie dla jego zdrowia lub życia. Natomiast pojawiające się formy buntu powinny być przez wychowawców traktowane jako niezgoda na stosowane przez nich destrukcyjne metody wychowawcze, a nie bunt przeciwko nim samym.

W koncepcji Gordona nie ma również miejsca na fałszywe mity dotyczące wychowawców dziecka. Nie jest zatem prawdą, iż wychowawcy muszą wynosić się ponad przeciętność, dążyć do doskonałości, do bycia kimś lepszym niż zwykły człowiek. Nie jest

też prawdą, iż zawsze muszą być konsekwentni i we wszystkich sytuacjach akceptować dziecko oraz mieć poczucie obowiązku wprowadzenia i osadzenia dziecka w świecie własnej kultury i własnego systemu wartości. Nie jest też prawdą, że wychowawcy posiadają prawo do narzucania dzieciom swojej woli, do występowania zawsze w roli zwycięzców w relacjach z dziećmi. W przeciwieństwie do tego rodzaju przekonań Gordon przede wszystkim odważnie przyznaje rodzicom - wychowawcom prawo do popełniania błędów, do uznawania swoich ograniczeń, do bycia autentycznymi. Uwalnia ich tym samym od wielu lęków i poczucia winy. Uznaje fakt, iż ze względu na różnorodność sytuacji wewnątrzrodzinnych nie jest możliwym zachowanie zawsze zasady konsekwencji, jak również tworzenie zawsze zwartego frontu w wychowywaniu dzieci. Odbierałoby to rodzicom możliwość reagowania we własny sposób na określone sytuacje. Nie odbierając dziecku prawa do bezwarunkowej miłości i akceptacji - jako osoby, rodzice, mając zawsze na uwadze jego dobro i bezpieczeństwo, mogą wyznaczać mu granice dotyczące jego zachowań. Ostrzega przy tym przed posługiwaniem się autorytetem opartym na władzy, budzącym w dziecku jedynie bunt, złość, poczucie niezrozumienia, sprzeciw, ukrywanie uczuć, chęć oszukiwania, kontratak i wiele innych niepożądanych reakcji. Bardziej dalekosiężny negatywny skutek to dojrzewające w dziecku przekonanie o swojej przedmiotowości i braku realnego wpływu na swoje życie. Wprowadzanie dzieci w świat kultury i wartości również nie powinno być oparte na władzy i dominacji. Wychowawcy, zdaniem Gordona, mogą to czynić przede wszystkim na zasadzie przekazu płynącego z ich sposobu życia i postępowania, wyjaśniania źródeł norm, a także przez pokazywanie dzieciom istniejących w zmieniającym się świecie różnych możliwości, by same dokonywały odpowiednich dla nich wyborów i decyzji (Gordon, 2014, s. 25; 33-42; 246; 357-358; 1991, s. 181-182; 258-263: 2000, s. 18-19; Śliwerski, 2010, s. 140-142; Retter, 2005, s. 214-215; Rosin, 2013, s. 56).

Pedagogia Gordona to nie tylko teoretyczne rozważania na temat wychowywania, ale również, a może przede wszystkim, przedstawienie konkretnych propozycji - narzędzi dla rodziców i wychowawców wzmacniających i udoskonalających ten proces. W tym celu opracował on i opisał model komunikacji w relacji rodzice-dziecko, w tym obszarze rodzinnego funkcjonowania bowiem najwięcej się dzieje i to właśnie on narażony jest najbardziej na różnego rodzaju zakłócenia i zagrożenia dla prawidłowego funkcjonowania rodziny. Model ten w swoim założeniu ma służyć rozwijaniu rodzicielskich kompetencji komunikacyjnych, podnoszących znacząco jakość wzajemnego rozumienia się

i porozumiewania. Fundamentalne znaczenie, zdaniem Gordona (2014, s. 49-53), ma zatem wprowadzenie do codziennego sposobu komunikowania się języka akceptacji. Szczera akceptacja daje bowiem siłę do wzrostu, do stawania się tym, kim jest się zdolnym być; cementuje relację, sprzyja rozwojowi osobistego potencjału dziecka, dokonywaniu konstruktywnych zmian, wzmacnia umiejętności rozwiązywania problemów. Pomaga dziecku kształtować pozytywny stosunek do samego siebie i tym samym buduje w nim poczucie własnej wartości. Akceptacja dziecka - jako osoby - umacnia w nim przekonanie o tym, że jest bezpieczne, kochane i wspierane.

1.4.2. Język nieakceptacji vs język akceptacji w ujęciu Thomasa Gordona

Język nieakceptacji to posługiwanie się takimi formami wypowiedzi w relacjach rodzic-dziecko, które zawierają wyraźną (komunikat jawny) i ukrytą (komunikat ukryty) informację dla dziecka, że nie jest takim, jakim być powinno. Gordon przeanalizował i wyodrębnił zestaw 12 rodzajów wypowiedzi charakterystycznych dla tzw. języka nieakceptacji, określanych też jako „typowa dwunastka blokad w komunikacji” lub „brudna dwunastka”:

1. **Rozkazywanie, komenderowanie, wydawanie poleceń** – odnosi się do takich sytuacji, w których rodzic, przekazując dziecku polecenie bądź nakaz, oczekuje od niego bezwarunkowego podporządkowania się. W komunikacie jawnym może to zabrzmieć następująco: „To, co powiedziałem ma być wykonane niezwłocznie (natychmiast)”; „Bez żadnej, zbędnej dyskusji”, natomiast w komunikacie ukrytym: „W tej chwili, nic nie jest ważniejsze od tego, czego oczekuję…”; Nie interesuje mnie, co o tym myślisz”; „Twoja opinia jest bez znaczenia…”.
2. **Ostrzeganie, upominanie, groźby** – jest to taka forma przekazywania informacji dziecku o tym, co je może spotkać, jeśli nie wprowadzi w czyn danego mu polecenia, która w efekcie końcowym ma doprowadzić do uległości i podporządkowania. Komunikat jawny: „Jeżeli jeszcze raz to zrobisz…”; „Już tyle razy o tym mówiliśmy…”; „ Jeśli wiesz, co dla ciebie dobre, to lepiej tego nie rób…”, zaś komunikat ukryty to: „ Jeśli zrobisz po swojemu, to na pewno zrobisz to źle…”; „Jeżeli będziesz kierować się swoim rozumem, to bądź pewny, że dokonasz złego wyboru”.

3. **Perswadowanie, moralizowanie** – to wskazywanie i mówienie dziecku, jak powinno postępować, wskazując „jedynie słuszne” zachowanie. W komunikacie jawnym rodzic może np. powiedzieć: „Powinieneś wiedzieć, że…”; „Jesteś już w takim wieku, aby wystarczająco dobrze rozumieć, że…”; „Ja w twoim wieku…”, natomiast w ukrytym komunikacie: „Uzyskasz moją akceptację pod warunkiem, że będziesz zachowywał/a się zgodnie z moim życzeniem”.
4. **Radzenie, dyktowanie rozwiązań** – to wyraźna sugestia ze strony rodzica do przyjęcia określonego sposobu postępowania, by rozwiązać zaistniały problem. Ilustracją do takich sytuacji mogą być następujące wypowiedzi: komunikat jawny - „Byłoby najlepiej, jakbyś…”; „Staram ci się dobrze radzić”; „Możesz tego uniknąć”; „To naprawdę jedyny sposób na rozwiązanie problemu…”; komunikat ukryty - „Sam/a nie wymyślisz nic mądrego…”; „Nie jesteś na tyle dojrzały/a…”.
5. **Robienie wyrzutów, pouczanie** – to próba wywarcia wpływu na dziecko poprzez narzucanie własnych przekonań i opinii. Rodzic w komunikacie jawnym może powiedzieć np. „Nie spodziewałem/am się, że możesz zrobić mi taką przykrość…”; „Ja w twoim wieku…”; „To straszny wstyd, tak się zachowywać…”; „Popraw się i zachowuj się od teraz tak i tak…”, a w komunikacie ukrytym: „Nie mogę ci zaufać…”; „Sprawiasz mi zawód i przykrość”.
6. **Osądzanie i krytykowanie** – to ujawnianie negatywnej oceny osoby dziecka lub uogólnionej krytyki jego zachowań. Komunikat jawny ze strony rodzica brzmi ostro i przykro dla dziecka, np.: „Nie potrafisz myśleć logicznie…”; „Jesteś niedojrzały…”; „Jesteś leniem”; „Nie można na tobie zupełnie polegać…”; „Od ciebie nie można oczekiwać niczego dobrego…”; „Ty już nigdy…”; „Kompletnie sobie nie radzisz…”. Komunikat ukryty w takich sytuacjach zawiera informację o dziecku, że: „Jest do niczego…”; „Jest złe…”; „Nie zasługuje na akceptację, miłość i szacunek..”; „Nie jest warte miłości…”.
7. **Chwalenie (nieprawidłowe), aprobowanie (wskazanych zachowań)** – ma miejsce wówczas, kiedy rodzice osiągają zamierzony cel w wyniku podkreślania tych tylko zachowań dziecka, które wcześniej uzyskały ich aprobatę, np. (komunikat jawny) „Jaki posłuszny/a chłopczyk/dziewczynka”;

„No, teraz jest naprawdę OK!”; „ Teraz zgadzam się z tobą”. W komunikatach ukrytych, płynie w stronę dziecka informacja: „Jesteś OK, gdy spełniasz moje oczekiwania”; Akceptuję cię tylko wtedy, gdy…”; „Zgodzę się z tobą pod warunkiem, że…”.

8. **Ośmieszanie, zawstydzanie, wymyślanie** – to stosowanie etykietowania wobec dziecka w celu ośmieszenia go czy wywołania w nim poczucia wstydu i zakłopotania. Komunikaty jawne przybierają wówczas formę wypowiedzi zilustrowanych poniższymi przykładami: „Twoje zachowanie zniża się do poziomu dziecka…”; „Ty nieudaczniku, ile razy…”; „Nie widzisz jak zachowuje się twoja siostra? Ona powinna być wzorem dla ciebie…”. Takie poniżające komunikaty jawne zawierają w sobie „zawoalowany” przekaz (komunikaty ukryte): „Jesteś zły/a”; „Jesteś niewiele wart”, Jesteś po prostu głupi/a”; „Nie dorastasz do swojej siostry”; „Jesteś zdecydowanie gorszy/a od innych”.
9. **Interpretowanie, stawianie diagnoz** – wiąże się z projektowaniem na dziecko własnych ocen, przemyśleń i diagnoz związanych z określonymi zachowaniami dziecka. W komunikatach jawnych rodzic mówi do dziecka: „Z pewnością chciałeś/aś…”; „Zrobiłeś/aś to, bo przecież…”; „Tak uważasz, ponieważ nigdy…”; „To dlatego tak się dzieje, bo ty…”. W komunikatach ukrytych z kolei rodzice przemycają dziecku informacje: „Ja wiem zdecydowanie lepiej, a ty jak zwykle niewiele rozumiesz”; „Moja ocena wydarzeń jest zawsze prawidłowa”; „Moje przewidywania zawsze się sprawdzają”.
10. **Uspokajanie, pocieszanie** – towarzyszy sytuacjom, w których rodzice na swój sposób interpretują reakcje dziecka, negują jego uczucia, dążą do wywarcia wpływu na jego opinie i poglądy, by w rezultacie dokonać ich przeformułowania. Czynią to między innymi w następujący sposób: (komunikat jawny) „No przecież nic takiego strasznego się nie stało”; „Uwierz mi, naprawdę nie ma powodu do takiego zamartwiania się.”, „No wiem, że może trochę boleć, ale nie przesadzaj…”; „Nie przejmuj się tym tak bardzo”; „Nigdy bym nie przypuszczał/a, że tak bardzo się boisz”. Mówiąc w ten sposób do dziecka, rodzice ujawniają w komunikatach ukrytych poniższe przekonania o dziecku: „Twoje uczucia nie mają dla mnie większego znaczenia”; „To, co przeżywasz jest wyolbrzymione”; „To, co czujesz jest po prostu głupie”.

11. **Wypytywanie, indagowanie** – rodzice realizują tę metodę, chcąc za wszelką cenę dociec motywów, przyczyn, powodów, dla których doszło do określonych sytuacji. Czynią to w następujący sposób: (komunikaty jawne) „Dlaczego doszło do takiej sytuacji?”; „Dlaczego to zrobiłeś/aś?” „Jak w ogóle mogłeś to zrobić?”; „Po kolei opisz przebieg wydarzeń – nie pomiń żadnego szczegółu”; „Powiedz, kto cię do tego namówił?”; „Opowiedz dokładnie”; „Dobrze, ale co jeszcze…”. W tak przebiegającej rozmowie-przesłuchaniu rodzice w niewypowiedziany sposób (komunikat ukryty) tak naprawdę mówią dziecku: „Nie ufam ci”; „Mam poważne podejrzenia, że…”; „Nie wierzę ci”.
12. **Odciąganie uwagi, rozśmieszanie** – ma na celu odwrócenie uwagi dziecka od problemu w celu zapewnienia rodzicom spokoju i przywrócenia tzw. „normalności”, nawet kosztem zignorowania uczuć dziecka. Na przykład: (komunikat jawny): „Zapomnij o tym i uśmiechnij się wreszcie”; „Porozmawiajmy o czymś bardziej przyjemnym..”; „Nie pomyślałeś, że co tam twoje problemy w obliczu…”; „No, przestań już rozczulać się nad sobą i weź się w garść”; „Nie płacz, kupię ci jutro coś dobrego”. Takie zwerbalizowane reakcje rodziców mówią dziecku: (komunikaty ukryte) „Nie obchodzi mnie, co naprawdę czujesz”; „To, co dla ciebie jest teraz ważne, nie zasługuje na moją uwagę”; „To głupie przyznawać się do negatywnych uczuć, lepiej je zachować dla siebie”; „Tylko słabeusze okazują uczucia” (Gordon, 1991, s. 45-51; 2014, s. 62-70; 1993, s. 36-47; Pankowska, 2008, s. 203-204; Retter, 2005, s. 222-223; Jagieła, 2018, s. 186; Drozd, 2016, s. 130-131).

Opisane powyżej typowe sytuacje dla tzw. „brudnej dwunastki” stanowią przykład poważnych zakłóceń w przebiegu konstruktywnej komunikacji wewnątrzrodzinnej. Taki dysfunkcyjny sposób porozumiewania objawia się głównie w sytuacjach konfliktowych, ale również w codziennych relacjach. Każda z przedstawionych barier komunikacyjnych antagonizuje obie strony, budząc silne emocje w postaci złości, gniewu czy wręcz wrogości. Stanowi więc zawsze sytuację o wysokim stopniu ryzyka. Może silnie spolaryzować stanowiska obu stron i doprowadzić do zbudowania „muru” w relacjach. W większości z nich uwidacznia się asymetria w relacjach i wyraźna chęć dominacji, pokazania „kto tu naprawdę rządzi”. Najmniejsze zagrożenie spośród przedstawionych powyżej niosą te komunikaty, które związane są z zadawaniem pytań, doradzaniem, okazywaniem współczucia czy aprobaty. Niemniej, jeśli nawet odbywają się

w codziennych, nacechowanych naturalnością i często spontanicznością sytuacjach, ale często się powtarzają i nie wiążą się z autentyczną troską, wówczas mogą stanowić ryzyko utraty dobrego kontaktu i obniżania poczucia własnej wartości dziecka. Dlatego ogromne znaczenie ma wzajemne nastawienie rozmówców, autentyczna intencja nadawcy komunikatu oraz prawidłowe zrozumienie ze strony odbiorcy.

Dobrej relacji służy zatem dbałość o przejrzystość i klarowność komunikacji, o którą przede wszystkim powinni zabiegać rodzice. To na nich bowiem spoczywa ciężar odpowiedzialności za uczenie dzieci prawidłowego sposobu porozumiewania się oraz wskazywania im dróg do tworzenia otwartej, skutecznej, satysfakcjonującej obie strony komunikacji. Wymaga to od nich przejawiania wyrozumiałości, empatii i cierpliwości, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, których na gruncie funkcjonowania systemu rodzinnego nie sposób uniknąć. Pojawiające się kłótnie, które z założenia też są jakąś formą komunikacji, przy odpowiednim poprowadzeniu jej przez dojrzałych rodziców, mogą nieść w sobie potencjał rozwojowy. Metoda wychowania bez porażek, jak powiedział o niej sam autor, nie zawsze „przenosi góry", ale na pewno stanowi skuteczną pomoc w „budowaniu mostów" (Gordon, 1991, s. 278; 1991, s. 50-60; Harwas – Napierała, 2006, s. 99-101; Bręński, 2018, s. 100-115; Juul, 2012, s. 31-32; 256-260; Covey, 1996, s. 207; Kądziołka, 2012, s. 284-298).

Punktem wyjścia do opracowania zasad porozumiewania się sprzyjających rozwojowi dziecka i harmonii w relacjach z rodzicami była dokonana przez Gordona analiza codziennego sposobu komunikowania się rodziców z dziećmi. W jej wyniku autor zaproponował używanie języka akceptacji opartego na trzech głównych filarach, a mianowicie na: (1) aktywnym (czynnym) słuchaniu, (2) komunikatach „Ja" oraz (3) konstruktywnej metodzie rozwiązywania problemów i konfliktów, określanej jako „metoda sześciu kroków", „metoda bez porażek" czy „metoda bez zwycięzców i pokonanych". Każda z tych metod ma ścisły związek z przejawianiem postawy życzliwości, głębokiego zaufania, szacunku oraz akceptacji uczuć dziecka. Bez przejawiania tych postaw każda z nich wybrzmiewałaby fałszem, pustką i nieszczerością i w efekcie nie sprzyjałaby dobrej, skutecznej komunikacji (Gordon, 1991, s. 62; 2014, s. 72-125).

1. **Aktywne (czynne) słuchanie** – to według autora metody – podstawowa umiejętność ułatwiająca dzieciom samodzielne dochodzenie do rozwiązania pojawiających się problemów. Jest znacznie skuteczniejsze niż słuchanie „bierne" (milczenie jest ważne w sytuacjach, kiedy wystarczy w komunikacie

pozawerbalnym wyrazić swoją akceptację, dodać otuchy), ponieważ sprzyja nawiązywaniu kontaktu między „nadawcą” a „odbiorcą”. O ile komunikaty „Ja” otwierają „drzwi” do mówienia, o tyle aktywne słuchanie pozwala utrzymać te „drzwi” otwarte. Gordon, wskazując tę metodę, ostrzega jednocześnie przed traktowaniem jej jako prostej techniki, po którą sięga się w sposób mechaniczny, bez uwzględnienia potrzeby przejawiania odpowiedniej postawy wobec dziecka, nacechowanej ciepłem, empatią i wyrażającej wolę do:

- wysłuchania dziecka (brak czasu w danym momencie powinien być wyjaśniony dziecku);
- przyjścia mu z pomocą (odroczenie jest uzasadnione w sytuacji, kiedy rodzice nie są wewnętrznie gotowi na natychmiastowe udzielenie wsparcia);
- zaakceptowania uczuć dziecka, nawet gdy emocje rodziców w określonej kwestii są odmienne;
- przejawiania zaufania do zdolności i umiejętności dziecka w poradzeniu sobie ze swoimi uczuciami i w konsekwencji znalezienia satysfakcjonującego go rozwiązania;
- uwzględniania faktu nieuchronnej zmienności uczuć;
- postrzegania dziecka jako odrębnej osoby, posiadającej własną tożsamość oraz prawo do pójścia własną drogą. W sytuacjach trudnych rodzic jest przy dziecku, ale nie jest z nim „złączony” (Gordon, 1997, s. 225; 1991, s. 53, 62-63; McKay, Davis, Fanning, 2013, s. 238-245).

Aktywne (czynne) słuchanie, stanowiące reakcję osoby dorosłej na problem dziecka; to rozmowa, podczas której dochodzi do współdziałania następujących elementów:

- **Okazywanie uwagi** przez utrzymywanie kontaktu wzrokowego, koncentracji na nadawcy komunikatu (mowa ciała) oraz stosowaniu tzw. prostych „otwieraczy”, „automatów do otwierania drzwi” („acha”, „mchm”, „tak”, „rozumiem”, „ach tak”, „tak” itp.), potwierdzających usłyszenie przekazywanej informacji;
- **Parafrazowanie**, czyli dosłowne powtarzanie lub ujmowanie wypowiedzi rozmówcy własnymi słowami (np. A: „W tej sukience wyglądam okropnie”, B: „Uważasz, że źle na tobie leży”), lub potwierdzenie zrozumienia usłyszanej wypowiedzi (np. „Jeśli dobrze zrozumiałam, to …”, „Chciałaś/eś powiedzieć, że…; Uważasz, że…”);

- **Odzwierciedlenie (odbicie) uczuć** ukrytych w wypowiedzi niebezpośredniej, ułatwiające rozmówcy zrozumienie i nazwanie, co czuje (np. A: „Ta Agnieszka jest okropna!", B: „Zabrzmiało to tak, jakbyś doznał jakiejś przykrości z jej strony"). Odzwierciedlenie wymaga z jednej strony empatii, aby właściwie odczytać emocje dziecka, z drugiej strony zaś odpowiedniego tonu wypowiedzi - jako propozycja/sugestia, która nie musi być trafna, a nie jako narzucanie swojego punktu widzenia (jak to się dzieje w przypadku jednej z form języka nieakceptacji). Odzwierciedlenie jest raczej pytaniem, czy dziecko czuje to, co rodzicom się wydaje, a rozmówca, uświadamiając sobie, może to potwierdzić albo zaprzeczyć, określając wprost inną emocję. W pierwszym przypadku reakcją dziecka mogłaby być odpowiedź np.: „No właśnie, bo ja ufałam, a ona mnie zawiodła", a w drugim: „Nie, nie jest mi przykro, ale jestem zła na nią, bo…" (Gordon, 2014, s. 70-134; Retter, 2005, s. 219-221; Pankowska, 2008, s. 206).

Metoda aktywnego słuchania jest szczególnie ważna i przydatna w sytuacjach, kiedy potrzeby dziecka nie zostają zaspokojone. Zazwyczaj reakcja dziecka ma wówczas charakter emocjonalny, a jej podłoże mogą stanowić różnego rodzaju frustracje, rozczarowania, cierpienia, złość, niepokój, poczucie klęski. Dla wrażliwych i czujnych rodziców stanowią one sygnał oznaczający, że dziecko ma problem. Wykorzystanie wówczas tej metody w praktyce jest jak najbardziej uzasadnione i pomocne. Świadomy rodzic, szczerze zaangażowany i zatroskany, wykazuje wolę towarzyszenia w trudnej sytuacji, przejawia szacunek, akceptację oraz zrozumienie. Jednocześnie uznaje fakt, że skoro jest to problem dziecka, nie należy narzucać mu gotowych rozwiązań, lecz pozwolić dziecku konfrontować się z trudnością, wierząc w jego wewnętrzną zdolność do samodzielnego rozwiązania trudnej sytuacji. Taka postawa jest informacją dla dziecka, że rodzic mu ufa, że zależy mu na nim, że jest dla niego ważną osobą, co w konsekwencji wzmacnia w nim poczucie własnej wartości, poczucie bezpieczeństwa i buduje pozytywne, nacechowane troską i miłością relacje. Zatem aktywne słuchanie jest dla, zwłaszcza nadgorliwych, rodziców swego rodzaju zabezpieczeniem przed niepotrzebnym ingerowaniem i odbieraniem przez to dziecku szansy rozwijania tak ważnej w życiu umiejętności, jaką jest radzenie sobie w sytuacjach problemowych.

Jak twierdzi Gordon (2014, s. 88-91), metoda ta paradoksalnie zwiększa wpływ rodziców na dziecko, ale jest to wpływ innego rodzaju niż tradycyjne oddziaływanie. Autor ostrzega jednak przed próbą wykorzystania jej w celu manipulowania (aluzje, osądy czy naciski) dzieckiem, by skłonić go do takiej przemiany, która byłaby zgodna

z oczekiwaniami i potrzebami rodziców (np. A: „Nie lubię już Tomka i więcej nie chcę już z nim chodzić na basen”, B: „Nie chcesz już z nim wybierać się na basen, bo jesteś teraz na niego zły”, A: „W ogóle, nigdy więcej nie chcę iść z nim na basen”!). W takiej formie zareagowania na komunikat dziecka matka, w ukryty sposób, chce przemycić własną interpretację uczuć dziecka: „Mam nadzieję, że do jutra ci przejdzie i zmienisz zdanie”. Taką pułapkę może stanowić również bezmyślne powtarzanie wypowiedzi dziecka, bez autentycznego wczuwania się w jego sytuację, używanie tej techniki nie w porę bądź zachęcanie dziecka do zwierzeń, by potem zaatakować go własnym ocenami, radami, krytyką, moralizowaniem czy wpędzaniem go w poczucie winy. W konsekwencji wiąże się to z rozczarowaniem dziecka, irytacją, niechęcią do współpracy, zamykaniem się w sobie, a nawet uciekaniem się do różnych form buntu. Zabezpieczeniem przed tego rodzaju zachowaniami są scharakteryzowane przeze mnie wcześniej Gordonowskie zalecenia odnoszące się do postaw, jakie powinni przejawiać rodzice wobec swoich dzieci. Te postawy wyznaczane są przez życzliwość wobec dziecka, szacunek, zrozumienie, zaufanie oraz akceptację (Gordon, 2014, s. 112-125; Rosin, 1998, s. 107-108; Retter, 2005, s. 222).

2. **Komunikaty typu „Ja”** – odnoszą się do takich form wypowiedzi, w których zawarte są trzy podstawowe informacje: (1) opis nieakceptowanego zachowania (czyny i słowa), (2) wyrażenie uczuć związanych z tą sytuacją, (3) wpływ zachowania na reakcję rodzica (np. „Kiedy przychodzisz do domu tak bardzo spóźniony, denerwuję się i nie mam ochoty zaufać ci ponownie”; „Czuję się lekceważona, kiedy widzę ciągły bałagan w twoim pokoju. Umawialiśmy się inaczej…”; Obawiam się, że jeśli nie weźmiesz się ostro do pracy, to nie zdążysz wykonać zadania”; „Boję się, że możesz się zgubić, kiedy oddalasz się ode mnie tak bardzo. Następnym razem zastanowię się, czy mogę cię zabrać ze sobą…”; „Czułam się okropnie, kiedy próbowałeś krzykiem wymusić na mnie zakup tej zabawki. Obawiam się, że nie prędko wyruszymy razem na zakupy do sklepu”…).

Stosowanie w praktyce przez rodziców wypowiedzi „Ja” w relacji z dzieckiem zabezpiecza przed naruszeniem godności dziecka, obrażaniem czy poniżaniem. Ponadto nie prowokuje dziecka do przejawiania buntu, oporu oraz zachowań nacechowanych złością i agresją. Dla rodziców stwarza szansę na wyrażenie swoich emocji w sposób

akceptowany i zrozumiały dla dziecka, które w takim kontakcie czuje się bardziej bezpieczne i ufne. Wypowiadanie się z użyciem komunikatów „Ja" sprzyja uzyskaniu porozumienia, rozwiązaniu zaistniałego problemu, a także jest okazją dla zaprezentowania postawy otwartości i autentyczności, sprzyjającej wzajemnemu poznaniu i zbliżeniu. W dalszej perspektywie stanowi dla dziecka model w zakresie otwartego i akceptującego komunikowania się z drugimi. Skuteczność komunikatów „Ja" wiąże się również z odniesieniem wymiernych korzyści w rozwoju osobowościowym dziecka, a mianowicie w kształtowaniu umiejętności dokonywania wyborów i ponoszeniu odpowiedzialności za zmianę zachowania (Gordon, 2014, s. 152-160; Rosin, 1998, s. 108-109; McKay, Davis, Fanning, 2013, s. 245-246; Retter, 2005, s. 215-217).

3. „Metoda sześciu kroków", „Metoda bez porażek", „Metoda bez zwycięzców i pokonanych" - jest trzecim elementem komunikacji opartej na akceptacji i służy do wspólnego poszukiwania satysfakcjonujących rozwiązań sytuacji problemowych i konfliktowych, bez użycia jakiejkolwiek formy przemocy. Stosowanie tej metody w praktyce życia rodzinnego wszystkich czyni zwycięzcami i nikt nie wychodzi z niej z poczuciem krzywdy i porażki. Dla dziecka stwarza grunt do myślenia kreatywnego, wzmacnia w nim poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa, a także wewnętrzne przekonanie o tym, że każda sytuacja bez względu na jej charakter i stopień trudności, jest do opanowania.

Sytuacje trudne w rodzinie, mające miejsce wówczas, kiedy dochodzi do sprzeczności interesów między rodzicem a dzieckiem, są prawdziwym sprawdzianem skuteczności rodzicielstwa. Obszary i przyczyny konfliktów często związane są z prozaicznymi sytuacjami, takimi jak: zaniedbania związane z utrzymywaniem porządku, korzystanie z mediów, głośna muzyka, różnice zdań w kwestii ubioru, doboru kolegów czy wyjazdu na wakacje. Istota przesłania pedagogii Gordona tkwi w uznaniu faktu, iż tego rodzaju sytuacje są nieodłącznym elementem relacji międzyludzkich i powinny być traktowane w sposób naturalny, jako coś pozytywnego. Czynnikiem decydującym o powodzeniu jest uzewnętrznienie konfliktu, by obu stronom dać szansę na zaangażowanie się w sytuację problemową, odreagowanie swoich emocji, uspokojenie się i przede wszystkim przedstawienie swoich propozycji rozwiązań oraz wypracowanie tego najbardziej optymalnego i satysfakcjonującego. Zaproponowana przez Gordona metoda konstruktywnego rozwiązywania konfliktów składa się z sześciu etapów:

1. **Rozpoznanie i zdefiniowanie zaistniałego konfliktu** – jest decydującym etapem do poinformowania dziecka o zaistniałym konflikcie, spowodowanym

niezaspokojonymi potrzebami rodziców oraz uzyskaniu informacji zwrotnej o uczuciach dziecka związanych z tym konfliktem. Bardzo ważne jest, by w sposób wyraźny, dokładny i zrozumiały dla dziecka sprecyzować swoje potrzeby i oczekiwania (bardzo przydatny jest w takich sytuacjach komunikat „Ja"). Wyrażone przez rodzica z szacunkiem życzenie podjęcia rozmowy ma stanowić zachętę do porozmawiania o emocjach i potrzebach dziecka oraz do współuczestniczenia w poszukiwaniu rozwiązania według zasady: bez porażek i pokonanych;

2. **Wspólne poszukiwanie możliwych rozwiązań** – to zgłaszanie jak największej ilości pomysłów, aż do ich wyczerpania („burza mózgów"). Na tym etapie żadna z podawanych propozycji nie powinna być przedmiotem krytyki czy oceny. Odroczenie wartościowania ma ogromne znaczenie dla budowania w dziecku poczucia sprawstwa, kreatywnego myślenia i jest wyraźną informacją, że każdy z zaproponowanych pomysłów został przyjęty i zaakceptowany;
3. **Dokonanie krytycznej oceny projektów rozwiązań** – odbywa się na zasadzie wspólnej analizy wszystkich propozycji, celem pozostawienia tych najbardziej sensownych i ważnych oraz odrzucenia z uzasadnieniem tych, które powinny być odrzucone, gdyż nie zaspokajają potrzeb którejś strony;
4. **Wybranie najbardziej satysfakcjonującego obie strony rozwiązania** – ma być tym momentem, w którym decyzja o dokonanym wyborze w żadnym wypadku nie może ranić uczuć dziecka, ma być dla niego zrozumiała i stanowić zachętę do jej przyjęcia, bez obaw. Ponadto żadnego postanowienia nie należy traktować jako ostatecznego czy niemożliwego do zmodyfikowania;
5. **Opracowanie sposobów wprowadzenia w życie przyjętego rozwiązania** – ma miejsce po zaakceptowaniu przyjętej decyzji. Wówczas pojawia się konieczność omówienia i uszczegółowienia sposobów jej wykonania w praktyce. Wiąże się z tym potrzeba jasnego sformułowania każdego z postanowień, by mieć gwarancję na ich pomyślną realizację;
6. **Poddanie kontroli i ocenie sposobów realizacji w praktyce tego rozwiązania** – oznacza wspólne przeanalizowanie faktów, czy przyjęte za obopólną zgodą rozwiązanie okazało się użyteczne. Jeśli tak się nie stało lub jeśli dla jednej ze stron stanowiło ono trudność nie do pokonania, wówczas należałoby negocjować nowe warunki umowy, by nie doprowadzić do eskalacji konfliktu

lub do pojawienia się kolejnych problemów (Gordon, 1991, s. 225-230; 2014, s. 248-273; Pankowska, 2008, s. 207; Śliwerski, 2010, s. 145; McKay, Davis, Fanning, 2013, s. 248-252; Retter, 2005, s. 226-228).

O sukcesie „metody bez porażek" decyduje współdziałanie wszystkich zaangażowanych w nią osób, ujawniające się w sposobie wzajemnego komunikowania się. Konkretnymi narzędziami zabezpieczającymi jakość relacji są oczywiście komunikaty „Ja" oraz „aktywne słuchanie". Odgrywają one szczególna rolę w przebiegu rozwiązywania sytuacji problemowych, ponieważ są one zazwyczaj mocno nasycone emocjami. Aktywne słuchanie sprzyja otwartemu ich wyrażaniu oraz wyciszeniu tych, które zakłócają proces porozumiewania się. Okazywane sobie przy tym wzajemne zrozumienie i akceptacja mogą stanowić klucz do odnalezienia właściwej drogi - do zaspokojenia potrzeb każdej ze stron. Z kolei komunikaty "Ja", w przeciwieństwie do komunikatów „Ty", które w sytuacjach konfliktowych najczęściej prowokują sprzeciw oraz chęć odwetu, stwarzają szansę do podzielenia się własnymi uczuciami i pragnieniami, bez niepotrzebnego oskarżania się i obwiniania. Uzyskiwane porozumienie rozładowuje powstałe napięcia, wycisza relacje i buduje serdeczne, pełne miłości więzi między rodzicami a dziećmi.

Skuteczność rodzicielstwa to zatem wysublimowana sztuka porozumiewania się, polegająca na umiejętności uważnego słuchania, przejawiania w sposób bezpieczny ekspresji słownej oraz wspólnego rozwiązywania zaistniałych problemów. Zdobywanie tych umiejętności znacząco wpływa na jakość poprawnych relacji wychowawczych: rodzic-dziecko, nauczyciel-uczeń, czyniąc pracę rodzica/nauczyciela przyjemniejszą i bardziej satysfakcjonującą. Metoda Gordona skłania bowiem do refleksji nad sobą oraz sposobem pełnienia roli wychowawczej wszystkich tych, którzy dążą do samorozwoju i dla których dobro dziecka i jego prawidłowy rozwój pozostaje sprawą priorytetową (Gordon, 1991, s. 230-231; Rosin, 1998, s. 110; McKay, Davis, Fanning, 2013, s. 236).

1.4.3. Koncepcja Thomasa Gordona w refleksji i badaniach polskich pedagogów

Reasumując, antyautorytarna pedagogia Thomasa Gordona w **warstwie teoretycznej** stanowi osobliwą prezentację opisu świata w aspekcie nowej *racjonalności emancypacyjnej* (Rosin, za: Śliwerski, 2010, s. 147), polegającej na:

1. Udostępnieniu wychowawcom wiedzy wznoszącej ich na wyższe poziomy orientacji pedagogicznej i znacząco rozwijającej ich samoświadomość

i świadomość pełnionej roli. Cechą charakterystyczną podejmowanych zmian powinna być intencjonalność poznawcza, zgodnie z którą wychowawcy z własnej, nieprzymuszonej woli poszukują dysonansów w posiadanej wiedzy, by dokonywać w niej korzystnych ulepszeń w zakresie innego sposobu postrzegania świata oraz sprawowanej w nim roli. Sam Gordon podkreśla swój krytyczny stosunek do posiadanej przez siebie wiedzy, jej źródeł, struktury i prowadzonych uzasadnień. Traktuje ją procesualnie i dynamicznie i dlatego zachęca do jej weryfikacji, odrywania się od stereotypów roli oraz poszukiwania alternatywnych rozwiązań, służących takiemu sposobowi myślenia o wychowaniu, które sprzyja rozwojowi wychowanka;

2. Posiadaniu własnej orientacji aksjologicznej, uwolnionej od wszelkich form przymusu, opartej na wartościach uniwersalnych, umożliwiających człowiekowi prowadzenie życia w poczuciu osobistej wolności, samostanowienia, bycia podmiotem własnych pragnień, dążeń i działań. Te wartości ujawniają się w sposób jaskrawy w sposobach komunikowania się z drugim człowiekiem, które z założenia powinny zmierzać do uzyskania satysfakcjonującego porozumienia, opartego na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. W pedagogii Gordona właściwe działania komunikacyjne związane są z przekazywaniem akceptacji poprzez wypowiadanie się w komunikacie „Ja" oraz aktywne słuchanie, by dobrze zrozumieć partnera interakcji i nie zablokować kontaktu. Uzyskiwanie porozumienia jest możliwe w komunikacji opartej na przejrzystym przedstawianiu i argumentowaniu swoich propozycji rozwiązań;
3. Ukazywaniu różnorodności sposobów opisu świata, które nie tylko stanowią o orientacji ontologicznej pedagogii Gordona, ale przede wszystkim dają szansę na dokonanie oceny własnej kultury, a także kultury innych ludzi. Gordon w strukturze preferowanej przez siebie *racjonalności emancypacyjnej* przyznaje prawo do życia na swój własny, niepowtarzalny sposób w świecie, w którym rządzą nieustające zmiany, powodujące, że obowiązujące idee, doświadczenia oraz wiedza jednego pokolenia przestają obowiązywać w następnym;
4. Uznaniu nieoczywistości świata otaczającego człowieka ze względu na niepowtarzalność sytuacji, motywów i racjonalności innych ludzi, działających według własnych norm i zasad postępowania. Nikt nie jest w stanie poznać do końca rzeczywistości drugiego człowieka, ponieważ za każdym razem jest ona

inna i tworzona z własnego punktu widzenia. Takie podejście autora czyni jego pedagogię czytelną w świetle posiadanej orientacji epistemologicznej, mieszczącej się w ramach tych nieoczywistości i konwencjonalności kulturowo zdefiniowanego świata (Śliwerski, 2010, s. 147-148).

W warstwie **praktycznej** pedagogia Gordona jest, w przeciwieństwie do *wychowania adaptacyjnego*, klasycznym przykładem *wychowania emancypacyjnego*, opartego na przekonaniu, iż każdy człowiek posiada wrodzone umiejętności do radzenia sobie z różnego rodzaju sytuacjami trudnymi. Blokowanie zatem tych zdolności, pozbawianie szansy na samodzielne poradzenie sobie w wyniku stosowania niewłaściwych metod wychowawczych w istotny sposób zakłóca rozwój i uniemożliwia osiągnięcie dojrzałości oraz bycie osobą spełniającą się we wszystkich podejmowanych przez siebie aktywnościach (Gordon,1991, s. 268-274; 2014, s. 373-375; Rosin (za:) Śliwerski, 2010, s. 147-149).

Wywodząca się z psychologii humanistycznej koncepcja „wychowania bez porażek" zaproponowana przez Thomasa Gordona od wielu lat poddawana jest ostrej krytyce (Zakrzewska-Manterys, 1994, s. 15; Kwaśnica, za: Śliwerski, 2010, s. 27-30), ale w literaturze przedmiotu nie jest to krytyka merytoryczna, odnosząca się do przedstawianych przez Gordona poglądów czy ich uzasadnień (Śliwerski, 2010, s. 149). Uwagi krytyczne to głównie ogólnikowe przekonania o tym, że oferowane przez Gordona poglądy mają tylko i wyłącznie charakter poradnikowy, są nie tylko potoczne, czyli nienaukowe, ale wpisują się w swego rodzaju „trend" na przedstawianie swojej oferty dla szerokiego odbiorcy, niewykształconego psychologicznie czy pedagogicznie czytelnika. Tymczasem nieustająca ogromna popularność tej pedagogii wśród różnorodnych środowisk nauczycieli i wychowawców, uzyskiwane pozytywne zmiany w postawach i sposobie postępowania rodziców, ale również badania naukowe, jak chociażby te, które przeprowadziła z wychowawcami (nauczycielami i rodzicami) cytowana przeze mnie Małgorzata Rosin na temat istoty, możliwości i skuteczności pedagogii Thomasa Gordona, wyraźnie zaprzeczają banalności i powierzchowności tego rodzaju ocen. Uzyskane przez uczestników badań empirycznych (ilościowych i jakościowych) wymierne korzyści płynące z udziału w warsztatach pokazały, iż uzyskana wiedza znalazła swoje przełożenie w praktyce życia szkolnego i rodzinnego, znacząco podnosząc jego jakość. Okazało się, że poznanie pedagogii Gordona podczas zajęć warsztatowych wpłynęło nie tylko na zmianę dotychczasowych poglądów i przekonań, ale także na sposób podejmowanych działań. Do tych najbardziej charakterystycznych korzyści należało:

- zdobycie ważnej w komunikacji umiejętności uważnego słuchania i okazywania akceptacji;
- opanowanie zdolności do jasnego przedstawiania swoich emocji;
- przyznawanie prawa wychowankom do wyrażania wszystkich uczuć, nawet tych tzw. „negatywnych";
- ograniczenie uwag krytycznych wobec dziecka;
- wyposażenie się w umiejętność rozwiązywania sytuacji trudnych bez przemocy;
- doskonalenie zdolności rozpoznawania potrzeb wychowanków;
- rezygnacja z kierowania ciągłych rad i pouczeń;
- odejście od tradycyjnych form nagradzania i karania;
- skoncentrowanie się na autentycznych zainteresowaniach dziecka;
- nabycie umiejętności stawiania sensownych granic (Rosin, za: Śliwerski, 2010, s. 153).

Powyższe umiejętności umożliwiły wychowawcom lepsze poznawanie swoich wychowanków, tworzenie nowej rzeczywistości wychowawczej, budowanie bliskich więzi oraz zaufania do dzieci, wyrażonego w przekonaniu, że samodzielnie potrafią rozwiązywać swoje problemy. Badani wychowawcy nabrali krytycznego stosunku do posiadanej wiedzy i umiejętności, chociaż przed kursem nie dostrzegali potrzeby weryfikacji swoich dotychczasowych poglądów i działań. Wzrosła w nich ewidentnie potrzeba samorozwoju i dokształcania się. Zwiększyła się też znacząco umiejętność przejawiania tolerancji dla zachowań innych ludzi. Wiązało się to ze zmianą postrzegania siebie oraz swojej roli w różnorodnych relacjach. Ponadto większość respondentów przyznało się, że przed udziałem w zajęciach wciąż towarzyszyło im przekonanie o ponoszeniu odpowiedzialności za wszystko, co się dzieje wokół nich. To z kolei wzbudzało w nich poczucie lęku, że nie zdołają sprostać stawianym im wymaganiom, bądź poczucie winy w sytuacjach, kiedy podjęte działania okazały się za mało skuteczne i wartościowe. Uzyskane wzmocnienie w wyniku przeprowadzonych zajęć uwolniło ich od takich destrukcyjnych przekonań oraz od wszelkich form przymusu, które odczuwali podczas pełnienia swoich ról.

Zdobyte nowe postawy i umiejętności przełożyły się również na szereg osobistych korzyści psychologicznych, a mianowicie:

- uzyskanie wewnętrznego wyciszenia;
- posiadanie poczucia sprawstwa oraz przekonania o własnej skuteczności i umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji;

- uwolnienie się od poczucia winy i lęku oraz potrzeby bycia doskonałym;
- wzmocnienie poczucia własnej wartości i szacunku do własnej osoby;
- przyznanie sobie prawa do popełniania błędów;
- wyzwolenie się od ocen zewnętrznych oraz zależności funkcjonowania od opinii innych ludzi.

Ponadto badani przekonali się do poszukiwania zawsze tego co łączy, a nie dzieli, by uzyskać oczekiwane porozumienie. Nabyli bardzo cenną w relacjach międzyludzkich umiejętność stawiania czoło konfliktom, chociaż wcześniej mieli zwyczaj stosować w tego rodzaju sytuacjach zachowania unikowe, wycofując się z nich, lub reagować agresją (Rosin, za: Śliwerski, 2010, s. 152-154; Gordon, 2014, s. 362, 370-385).

Podstawowe założenia pedagogii Thomasa Gordona zostały również wykorzystane w kolejnych badaniach Małgorzaty Rosin oraz Aliny Wróbel i Magdaleny Błędowskiej (2010, s. 191-215). Przedmiotem tych badań realizowanych w ramach dwuetapowego projektu, trwającego od marca do czerwca 2008 roku, było zjawisko manipulacji funkcjonujące w rzeczywistości edukacyjnej oraz zachowania nauczycieli wobec tego zjawiska. Badaną grupę nauczycieli tworzyli: nauczyciele nauczania zintegrowanego, nauczyciele w klasach od 4-6, nauczyciele pracujący w gimnazjach oraz w szkołach ponadgimnazjalnych. Uzyskane wyniki badań miały posłużyć do uzyskania wiedzy służącej do przeprowadzenia korzystnych zmian w kształceniu i modelu funkcjonowania nauczycieli-wychowawców, by stali się oni bardziej autentycznymi i aktywnymi kreatorami kultury życia szkoły. Ze względu na przyjęty cel oraz specyfikę przedmiotu badań wykorzystano metodę analizy dokumentów oraz metodę sondażu diagnostycznego (podstawowe narzędzie: samodzielnie skonstruowane kwestionariusze ankiet). Zasadnicza część ankiety składała się z 20 pytań, których treść i forma zostały dostosowane do przyjętych w projekcie założeń teoretycznych, dotyczących istoty działań manipulacyjnych stosowanych wobec nauczycieli i tych obszarów rzeczywistości edukacyjnej, w których takie zdarzenia mają miejsce. Poszczególne pytania, składające się na treść kwestionariusza ankiety, zostały tak sformułowane, by udzielane odpowiedzi można było zakwalifikować do realizowanej *racjonalności adaptacyjnej* (nauczyciel wykorzystuje w swoich działaniach swoją władzę lub jest biernym odbiorcą działań manipulacyjnych) bądź *emancypacyjnej* (nauczyciel przeciwstawia się wszelkim formom manipulacji). Ze szczegółowym opisem kwestionariusza, sposobu redagowania poszczególnych pytań, a także uzyskanych wyników badań, można zapoznać się, odwołując się do artykułu wyżej

wymienionych badaczek. Ja natomiast odniosę się tylko do tego, najbardziej mnie interesującego pytania nr 6 (zapisanego w postaci tabeli), ze względu na fakt, iż zawarte w nim sformułowania zostały zaczerpnięte z koncepcji Thomasa Gordona. To dość rozbudowane pytanie dotyczyło sposobu postrzegania dziecka i składało się z dwóch części. Pierwsza z nich dotyczyła deklaracji co do sposobu widzenia i traktowania dziecka oraz rodzaju podejmowanych wobec niego działań wychowawczych, natomiast drugą część stanowiła skala satysfakcji z pracy. Treść zaproponowanych w kwestionariuszu twierdzeń, opisujących możliwe sposoby postrzegania dziecka, nawiązywała do stwierdzeń wywodzących się z koncepcji Thomasa Gordona i z ukazywanej przez niego racjonalności *adaptacyjnej* i *emancypacyjnej*. Do racjonalności *emancypacyjnej* odnosiły się zawarte w kwestionariuszu takie zdania, jak np.: *Dziecko może swobodnie wyrażać swoje poglądy i przekonania nawet wtedy, gdy nie są one zgodne z poglądami i przekonaniami nauczycieli; Szczerość, otwartość i autentyczność w kontaktach oraz umiejętność słuchania dziecka stwarza serdeczną, przyjacielską atmosferę we wzajemnych stosunkach dorosły-dziecko*, natomiast racjonalności *adaptacyjnej* dotyczyły stwierdzenia: *Stosowanie kar i nagród w wychowaniu jest niezbędne, aby dzieci nauczyły się pożądanych zachowań; Dziecko powinno podporządkować się wymaganiom nauczycieli, gdyż oni lepiej wiedzą, co jest dla niego dobre.*

Uzyskane wyniki badań związanych z określeniem sposobów postrzegania dziecka w odniesieniu do koncepcji Gordona wskazały, iż zdecydowana większość respondentów opowiada się za proponowaną przez Gordona *racjonalnością emancypacyjną*, w którą wpisuje się min. zgoda na okazywanie szczerości, otwartości i autentyczności w kontaktach z wychowankami, a także uważne słuchanie dziecka, stwarzające serdeczną, przyjacielską atmosferę. Z kolei opowiedzenie się za potrzebą podporządkowania władzy nauczycielskiej *(nauczyciel wie lepiej, co jest dobre dla wychowanka*) oraz stosowaniem kar i nagród w wychowaniu, jako czynników niezbędnych w celu uzyskania zachowań pożądanych, świadczyło o tym, iż nauczyciele dokonywali również wyborów w obrębie *racjonalności adaptacyjnej*. Badania wykazały także, iż wypowiedzi nauczycieli często były niespójne i niekonsekwentne, na przykład z jednej strony przyznawano dzieciom zgodę na *swobodne wyrażanie swoich poglądów i przekonań nawet wtedy, gdy nie są one zgodne z poglądami i przekonaniami nauczycieli*, a z drugiej strony respondenci uznawali *potrzebę podporządkowania się wymogom nauczycieli, gdyż oni wiedzą lepiej, co jest dla nich dobre* (Wróbel, Rosin, Błędowska, 2010, s. 196-214).

Odwołując się do powyższych badań, chciałam nie tylko przedstawić pokrótce ich wymiar *stricte* naukowy, ale również pokazać możliwość wykorzystania koncepcji Gordona jako skutecznego narzędzia badawczego. Niestety, te badania są dość wyjątkowym przykładem naukowej weryfikacji jej zastosowania. Dlatego we własnych badaniach odwołałam się do tej interesującej koncepcji, konfrontując ją w pewien sposób z inną teorią komunikowania się, prezentowaną przez analizę transakcyjną.

ROZDZIAŁ II
Komunikacja w ujęciu analizy transakcyjnej

Analiza Transakcyjna, której źródeł można szukać zarówno w psychoanalizie jak i psychologii poznawczej, zaliczana jest najczęściej do grupy teorii interakcyjnych, koncentrujących się na wzajemnym oddziaływaniu na siebie ludzi w kontakcie interpersonalnym obejmującym komunikację werbalną i pozawerbalną (Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 5; Jagieła,1997, s. 18). Proponuje metody analizy i interpretacji zachowań ludzi podczas relacji interpersonalnych, a stosowany aparat pojęciowy wykorzystywany jest głównie do oceny źródeł nieprawidłowości oraz wskazanie sposobów przywrócenia satysfakcjonującego poziomu interakcji.

Stwarzając nową perspektywę w spojrzeniu na procesy komunikacyjne w relacjach międzyludzkich, analiza transakcyjna stała się podstawą teoretycznych i empirycznych opracowań naukowych. W niniejszej pracy, doceniając wartość tej teorii w zakresie tworzenia wiedzy na temat lepszego rozumienia siebie i innych, podjęłam próbę przeprowadzenia badań odwołujących się do głównych założeń tej koncepcji. W niniejszym rozdziale przybliżam jej potencjał teoretyczny dla wyjaśnienia różnych aspektów relacji interpersonalnych. Omówię w nim wybrane koncepcje analizy transakcyjnej, takie jak: stany Ja, analiza transakcji i gier interpersonalnych, znaki rozpoznania oraz pozycje życiowe.

2.1. Ogólne założenia analizy transakcyjnej

Analiza Transakcyjna (AT) jest stworzoną na przełomie lat 50 i 60. XX wieku przez kalifornijskiego psychiatrę i analityka Erica Berne'a (1910-1970) samodzielną teorią psychologiczną, głęboko osadzoną w psychoanalitycznej praktyce terapeutycznej i psychologii humanistycznej. Rozwijana w sposób dynamiczny przez jego uczniów i kontynuatorów stała się:

- teorią osobowości, komunikowania się i rozwoju osobowości, posiadającą status teorii naukowej;
- szkołą psychoterapii;
- opartą na teorii praktyką życia, ujmującą funkcjonowanie jednostki w relacji z samym sobą i z innymi ludźmi;

- platformą interpretacyjną dla szerszych zjawisk społecznych, znajdującą swoje zastosowanie w zarządzaniu, edukacji, polityce itp. (Pankowska, 2010,s. 9; s. 97-105).

Źródeł analizy transakcyjnej, zaliczanej do teorii interakcyjnych, należy szukać w psychologii poznawczej, psychoanalizie (psychologii dynamicznej) oraz w teorii komunikacji (Cierpiałkowska, Nowicka Gawęcka, 2005, s. 5).

Kluczowe dla analizy transakcyjnej przeświadczenie, że każdy człowiek już przez sam fakt istnienia zasługuje na szacunek, dobro, godność, miłość i wolność, znajduje swoje odzwierciedlenie w następujących założeniach filozoficznych:

1. Ludzie są w porządku (*People are OK*);

W koncepcji analizy transakcyjnej *a priori* przyjmuje się, że wszyscy ludzie z racji swojego człowieczeństwa są z natury dobrzy. „Fundamentalne *OK*" oznacza, że akceptacja, tolerancja i szacunek należą się każdemu, nawet gdy czyjeś zachowania budzą sprzeciw.

2. Ludzie potrafią myśleć (*People can to think);*

Wszyscy ludzie, oprócz tych z poważnymi uszkodzeniami mózgu, posiadają zdolność do myślenia, decydowania o swoim życiu i ponoszenia odpowiedzialności.

3. Ludzie mogą się zmieniać (*People can to change*)

Ludzie, posiadając prawo do podejmowania własnych decyzji, mogą wpływać na jakość swojego życia poprzez zmiany, które są ich udziałem. Jest to zatem kierunek wybitnie nastawiony na pozytywny sposób myślenia i osobisty rozwój człowieka (Jagieła, 1997, s. 18; 2004b, s. 81; Steiner, 1974, s. 1).

W analizie transakcyjnej można wyróżnić następujące najważniejsze obszary:

- analizę strukturalną i funkcjonalną osobowości jako stanów Ego;
- analizę komunikowania się;
- teorię strukturalizacji czasu i gier międzyludzkich;
- teorię skryptów życiowych (Pankowska, 2005a, s. 51; Rogoll, 2013, s. 14).

Analiza komunikacji w prezentowanej teorii określana jest jako analiza właściwa. Wynika to z faktu, iż powstała jako pierwsza i stanowi bazę do tworzenia całokształtu koncepcji. Analiza transakcyjna w swej istocie postrzegana jest jako jeden z wielu kierunków komunikacyjnych (Jagieła, 2004b, s. 104).

W mojej pracy skoncentruję się, mając na uwadze jej temat oraz przyjęte przez siebie problemy badawcze, na podstawowych pojęciach związanych z analizą strukturalną

i funkcjonalną osobowości oraz analizą komunikowania się. I tak oto omówione zostaną: teoria stanów Ja, a w ich obrębie analiza strukturalna i funkcjonalna, następnie analiza transakcji, gier, znaków rozpoznania oraz koncepcja pozycji egzystencjalnych.

2.2. Osobowość w ujęciu analizy transakcyjnej

Analiza transakcyjna będąca teorią osobowości wpisuje się w pewien obszar psychologii społeczneji i ukierunkowana jest na rozwój osobisty człowieka oraz dokonywanie osobistych, korzystnych zmian. W ramach tej koncepcji przedstawiając obraz psychologicznej struktury osobowości posługuje się modelem stanów Ja (Steiner, 2016, s.3; Gębuś, Pierzchała, 2016, s.49).

2.2.1. Model stanów Ja

Model stanów Ja jest główną koncepcją analizy transakcyjnej i stanowi podstawę do tworzenia kolejnych, coraz szerzej wyjaśniających sposób funkcjonowania i rozwój jednostki (Berne, 2011, s. 29). Został on zbudowany przez Erica Berne'a na podstawie między innymi wniosków płynących z wyników badań dra Wildera Penfielda, neurochirurga z Uniwersytetu McGill w Montrealu. Lekarz ten w 1951 roku, podczas wykonywanych przez siebie operacji chirurgicznych, rozpoczął serię eksperymentów polegających na drażnieniu kory skroniowej mózgu przy pomocy słabego prądu elektrycznego. Zabiegi wykonywane były w znieczuleniu, ale przy zachowaniu pełni świadomości pacjenta. Pozwalało to na utrzymywanie kontaktu słownego z lekarzem. Elektryczna stymulacja określonych obszarów mózgu przywoływała obrazy dawno przeżytych i pozornie zapomnianych zdarzeń. Zgromadzone w ciągu kilkunastu lat trwania eksperymentów obserwacje udowodniły, że w mózgu przechowywane są najdrobniejsze szczegóły zdarzeń z przeszłości, włącznie z uczuciami, jakie im towarzyszyły. To interesujące odkrycie wskazywało, że zdarzenia i emocje są ze sobą nierozerwalnie związane i umiejscowione w jednym obszarze. Nie można wywołać jednego z pominięciem drugiego. Mózg zatem jest jak komputer, który koduje wszystkie doświadczenia od momentu narodzin (być może i z okresu prenatalnego). Można uaktywnić wspomnienia tych doświadczeń, jak udowodnił to badacz, stosując określony impuls (Harris, 1979, s. 18-26).

Drugą ważną inspiracją dla twórcy analizy transakcyjnej w ukształtowaniu koncepcji stanów Ja stały się wnioski płynące z obserwacji zachowań ludzkich pod kątem ich

zmienności, wyrażającej się np. w słownictwie, intonacji głosu, postawie ciała, gestykulacji, zachodzącej pod wpływem nowego bodźca. Robiło to wrażenie jakby w jednej osobie znajdowało się kilka osób. W zależności od rodzaju bodźca raz jedna, a innym razem druga przejmowała kontrolę nad całym zachowaniem pacjenta. W trakcie sesji jeden z pacjentów podzielił się swoim spostrzeżeniem, że w tym momencie nie czuje się dorosłym, ale małym dzieckiem. Ta metafora okazała się bardzo trafną i przydatną podczas prowadzenia analiz i stała się asumptem do stworzenia koncepcji stanów Ja (James, Jongeward, 1994, s. 35).

Eric Berne (2011, s. 17) stwierdził, iż w centrum zainteresowania analizy transakcyjnej leży badanie stanów Ego, będących spójnymi systemami myśli i uczuć, które manifestują się odpowiednimi zespołami zachowań, biorąc pod uwagę ich aspekt fenomenologiczny (myśli i uczucia) oraz pragmatyczny (zbiór wzorców zachowań). Zatem myśli i uczucia, zdaniem twórcy, stanowią podstawę do wyodrębnienia określonych stanów Ja, które przejawiają się w konkretnych zachowaniach człowieka. Spójna teoria stanów Ja oparta jest na założeniu, iż są one fenomenologicznymi i zachowaniowymi manifestacjami trzech tzw. organów psychicznych: Archaeopsyche (ang. *Child*), będące pierwszym elementem osobowości, odpowiadającym za najbardziej archaiczne, regresywne, gwałtowne zachowania; Neopsyche (ang. *Adult*), obejmujące tę część osobowości, która jest najbardziej racjonalna, autonomiczna i obiektywna, posiadająca umiejętność przetwarzania informacji oraz prawidłowego reagowania na określone sytuacje „tu i teraz"; Exteropsyche (ang. *Parent*), czyli utrwalone w psychice, w sposób mniej lub bardziej świadomy, zewnętrzne wpływy od osób znaczących (rodzice, opiekunowie, nauczyciele itp.), oddziałujące na jednostkę w procesie socjalizacji (Berne,2011, s. 17; Jagieła, 2011, s. 26; Pankowska, 2010, s. 30-31).

W teorii AT funkcjonują trzy podstawowe stany Ja odpowiadające powyższym organom psychicznym:

- Ja – Dziecko (Dz);
- Ja – Dorosły (D);
- Ja – Rodzic (R).

Analiza transakcyjna nie jest pierwszą koncepcją, która przyjmuje trójstopniowy podział struktury osobowości, bowiem już Platon uważał, że dusza każdego człowieka złożona jest z trzech obszarów. Pierwszy z nich związany jest z mądrością, drugi odpowiada za męstwo, trzeci zaś za umiejętność panowania nad sobą. Z kolei w wymiarze

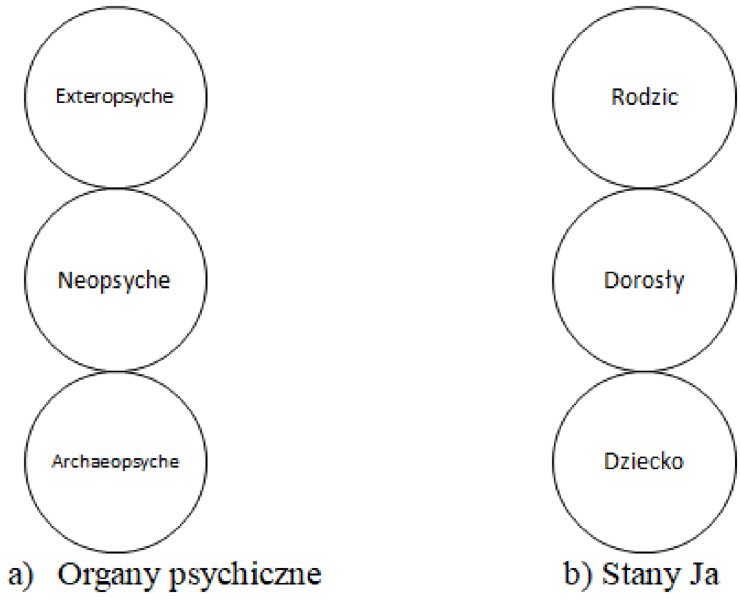
społecznym podział ten odwołuje się do koncepcji państwa, w którym ma miejsce trójstopniowy podział funkcji pełnionych przez władców, strażników i rzemieślników (Tatarkiewicz, 1958, s. 103-133). Na źródła starożytne wskazuje również Rüdiger Rogoll (2013, s. 15), stwierdzając, iż kilka szkół greckich wyróżniło w osobowości człowieka trzy jednostki funkcjonalne: Niewolnika – który jest odpowiedzialny za kierowanie się popędami i uczuciami (umiejscowiony jest w okolicy miednicy); Mistrza – który pełni funkcje decyzyjne, posiadając umiejętność rozstrzygania różnych problemów życiowych (swoje umiejscowienie posiada w okolicach klatki piersiowej); Strażnika – sprawującego kontrolę nad całością zachowań człowieka, umiejscowionego w głowie.

W czasach współczesnych odniesień do trójstopniowego podziału można poszukiwać w psychologii Alfreda Adlera czy istniejącego w psychoanalizie Zygmunta Freuda podziału na: *Id, Ego* i *Super Ego*. Dla twórcy psychoanalizy podział ten ma charakter teoretyczny i hipotetyczny, zaś dla twórcy AT Erica Berne'a (2011, s. 17) ma nierozerwalny związek z realnymi, konkretnymi zachowaniami jednostki (Jagieła, 2018, s. 46-47). Poznawanie i studiowanie różnych stanów Ja stało się głównym zadaniem analizy transakcyjnej.

Przedstawione powyżej poszczególne nazwy stanów Ja nawiązują do założeń analizy strukturalnej, wskazującej na następujące fakty:

- każda dorosła osoba była kiedyś dzieckiem;
- każdy człowiek posiada zdolność do kodowania i przetwarzania informacji (wyjątkiem są osoby posiadające poważne uszkodzenia mózgu);
- każda osoba dorosła musiała posiadać w wieku dziecięcym rodziców lub innych opiekunów, którzy dali jej szansę na przeżycie i rozwój.
- Te założenia posiadają ścisły związek z hipotezami zakładającymi, iż:
- złożone stany Ja - to relikty dzieciństwa istniejące w późniejszym życiu;
- postrzeganie rzeczywistości jest funkcją określonego stanu Ja, a nie wyizolowaną zdolnością;
- sterowanie osobowością w określonym momencie może mieć związek z uruchomieniem złożonego stanu Ja odbieranego jako zewnętrzny wobec jednostki (Berne, 2011, s. 17-23; 30-37; Jagieła 1992, s. 14-25; Pankowska, 2010, s. 30).

Ilustracją do trzech stanów Ja jest trzykołowy diagram, pozostający charakterystycznym znakiem analizy transakcyjnej (ryc. 3).



Ryc. 3. Struktura osobowości (za: Berne, 2011, s. 31)

Każdy z przedstawionych na diagramie stanów uruchamia w człowieku proces odtwarzania zapisanych w przeszłości informacji dotyczących realnych zdarzeń, ludzi, miejsca i czasu, obejmujących również cały zapis związany z realnymi decyzjami i emocjami (Harris, 1979, s. 33).

2.2.2. Struktura i funkcjonowanie stanów Ja

Stan Ja – Dziecko[3] Eric Berne (2011, s. 77-78) definiuje go jako: zespół uczuć, postaw i wzorów zachowania, które są reliktami z dzieciństwa. Uściślając, można określić, że ten stan zawiera w sobie wzorce popędów i schematy reakcji emocjonalnych wrodzone lub nabyte w okresie wczesnego dzieciństwa (Jagieła, 2004b, s. 97). Obszar ten jest pokładem naturalnych impulsów, pragnień, życzeń, uczuć i potrzeb, stąd też traktowany jest jako specyficzny, całościowy i intuicyjny sposób myślenia (Pankowska, 2010, s. 30-31; Sękowska, Szymanowska, 2000, s. 15).

Stan *Dziecko*, jako pierwsza tworząca się w ontogenezie struktura, jest -zdaniem Erica Berne'a (2011, s. 18) - pod wieloma względami najbardziej wartościową częścią osobowości i może wnosić w życie jednostki to, co rzeczywiste dziecko wnosi w życie rodziny: wdzięk, radość i twórczość. Ujawnia się w dwóch formach*: Dziecka Naturalnego,*

[3] Pisownia stanów Ja wielką literą podyktowana jest potrzebą odróżnienia ich od rzeczowników pospolitych oznaczających (konkretne osoby): dziecko, rodzica, dorosłego.

reagującego w sposób spontaniczny, pełen ekspresji, bez uwzględniania norm i obowiązujących reguł, i *Dziecka Przystosowanego* ujawniającego w swoich zachowaniach zasady, nakazy i zakazy otrzymywane w trakcie oddziaływań socjalizacyjnych od osób dla niego znaczących. W ten oto sposób dziecko, wchodząc w interakcje z otoczeniem, motywowane wolą przetrwania, przystosowuje się do wymagań zewnętrznych, zaspokajając tym samym potrzebę akceptacji. Te wyuczone, nabyte wzory zachowań oraz towarzyszące im uczucia, ale także reakcje sprzeciwu, buntu wobec narzuconych ograniczeń i powinności, zostają zapisane w tym obszarze (James, Jongeward, 1994, s. 172-190; Hay, 2010, s. 96-97).

Stan Ja – *Rodzic* w swej istocie postrzegany jest jako wierna „kopia" rodziców bądź innych osób znaczących (starsze rodzeństwo, dziadkowie, opiekunowie, nauczyciele) – ich sposobu funkcjonowania, odczuwania, myślenia, dokonywania ocen. Większość zachowań, będących emanacją stanu *Rodzica*, zostaje zinternalizowana we wczesnym okresie dzieciństwa, mniej więcej do około piątego roku życia. Uaktywnianie tego stanu, polegające na odtwarzaniu poglądów i zachowań rodziców, odbywa się zazwyczaj w sposób automatyczny, bezrefleksyjny, nawet wówczas gdy nie uważane są przez osobę (w stanie swojego Dorosłego) za słuszne i pożądane (Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 8). Stan *Rodzica* w ujęciu Erica Berne'a (2011, s. 75) oznacza: zespół uczuć, postaw i wzorów zachowania, które przypominają postacie rodzicielskie. Uruchamiany jest, w przekonaniu Thomasa Harrisa (1979, s. 36), w sytuacjach wymagających odpowiedzi „Jak to zrobić?".

Ze względu na fakt, iż zadania rodziców (lub innych osób pełniących funkcję zastępczą) w procesie wychowania zazwyczaj polegają z jednej strony na przejawianiu opieki, troski i ochrony, z drugiej zaś na wpajaniu określonych norm i zasad w celu przygotowania dziecka do życia w społeczeństwie, stan *Rodzica* przejawia się w dwóch formach: jako *Rodzica Opiekuńczego/Ochraniającego* oraz *Rodzica Krytycznego (Kontrolującego/Uprzedzonego/Normatywnego)*, stawiającego wymagania i ograniczenia. Można zatem przyjąć, iż zapisy w tej strukturze są istotne z punktu widzenia przeżycia dziecka, ale również utrzymania cywilizacji i kultury oraz ważnego ze społecznego punktu widzenia, systemu wartości (Pankowska, 2010, s. 11-12; Rogoll, 2013, s. 15-16; Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 8).

Stan Ja – *Dorosły* to obszar osobowości, który posiada najbardziej racjonalny i obiektywny kontakt z rzeczywistością „tu i teraz". Dysponuje zdolnością do opracowywania i przetwarzania informacji oraz dokonywania wyborów. Umożliwia

zachowanie względnej niezależności. Sprawuje kontrolę nad sposobem reagowania na określone sytuacje, redukuje do minimum możliwość poniesienia porażki i niepowodzenia na rzecz uzyskania sukcesu. Charakteryzując stan Dorosłego, Eric Berne (1961, s. 76) stwierdza, iż jest to autonomiczny zespół uczuć, postaw i wzorów zachowania, które dostosowane są do bieżącej rzeczywistości. Jest stanem umożliwiającym jednostce przetrwanie. Jego zadanie polega na gromadzeniu i autonomicznej obróbce danych, podejmowaniu decyzji o działaniu oraz przewidywaniu przypuszczalnych skutków tych działań. Jest bardzo dobrze zorganizowany, inteligentny, posiadający zdolność do przystosowywania, logicznego analizowania pojawiających się informacji oraz sprawowania mądrej, autonomicznej kontroli rzeczywistości. Jest to jedyny stan, w którym jednostka może działać samodzielnie, autonomicznie, bez obciążeń związanych z przeszłością – wewnętrznych (jak stan *Dziecka*) czy zewnętrznych (jak stan *Rodzica).* Sprawuje zatem funkcje kontrolne i decyzyjne w odniesieniu do tych stanów (James, Jongeward, 1994, s. 289-290; Pankowska, 2010, s. 32; Rogoll, 2013, s. 16; Jagieła, 2011, s. 26).

Stan Dorosłego zaczyna się kształtować około 8-10 miesiąca życia, kiedy to dziecko podejmuje samodzielne próby eksplorowania otaczającego go świata, i podlega modyfikacjom na przestrzeni całego życia. Rozpoczęty proces „samourzeczywistniania się" jest początkiem kształtowania się stanu Dorosłego w miarę postępującego procesu dojrzewania (Harris, 1979, s. 43-45; Pierzchała, 2013, s. 35-36; Hay, 2010, s. 99).

Dokonując przeglądu literatury przedmiotu, zauważyć można, iż wśród teoretyków analizy transakcyjnej punktem spornym okazał się problem uczuć w stanie *Dorosłego*. Porównywany często do komputera (Harris, 1979, s. 46), może być postrzegany, jak twierdzi na przykład Claude Steiner (1974, s. 22), jako stan pozbawiony wszelkich emocji. Jedyne dostępne uczucia w sferze *Dorosłego* to umiłowanie prawdy oraz satysfakcja łącząca się z jej odkrywaniem, głęboki wewnętrzny spokój, zadowolenie z adekwatnej oceny rzeczywistości, a w skrajnej, najbardziej intensywnej formie w postaci uczucia towarzyszącego sytuacji olśnienia w procesie odkrywania czy tworzenia (za: Pankowska, 2010, s. 32).

Inni, jak Muriel James i Dorothy Jongeword (1994, s. 346-347), opierając się na definicji Berne'a, uznają, że część uczuć ma swoje źródło właśnie w Dorosłym: *Dorosły może informować Dziecko o sytuacji, dzięki czemu jego reakcja jest autentyczna, może też w przetworzonej formie integrować niektóre uczucia i uruchamiać je bezpośrednio*

w zachowaniu. *Na przykład ataki złości są skryptową emocją z Dziecka, lecz oburzenie lub bunt spowodowany obserwowaną, rzeczywistą niesprawiedliwością wskazuje na Dorosłe poczucie odpowiedzialności(...) Depresja jest samowzmacnianiem Dziecka, podczas gdy rozpacz może być dojrzałą świadomością tragicznej rzeczywistości.* Poczucie winy może stanowić efekt lęku *Dziecka* przed karą bądź dojrzałą reakcję na popełniony błąd. *Współczucie jest zazwyczaj skopiowane z postaw rodzicielskich, ale zrozumienie drugiego człowieka zakłada informacje Dorosłego.* Tego rodzaju stanowisko brzmi przekonująco, bowiem okaleczając *Dorosłego* z uczuć, zawęża się obszar związany z emocjonalnością człowieka jedynie do ponownego przeżywania doświadczeń mających miejsce w dzieciństwie (jako emocji zarejestrowanych w Dziecku lub przejętych od osób znaczących i zapisanych w stanie Rodzica) (Pankowska, 2010, s. 33). Jednak stan *Dorosłego* charakteryzuje się przede wszystkim racjonalnym, logicznym myśleniem, prowokującym do przejawiania adekwatnych i efektywnych zachowań.

A zatem wszystkie trzy stany funkcjonujące w człowieku jako silnie utrwalone, fundamentalne dyspozycje psychiczne, warunkujące konkretny sposób zachowania w określonej sytuacji, są równie ważne i niezbędne do przeżywania bogatego i twórczego życia. Każdy z przedstawionych powyżej stanów osobowości wyraża się konkretnymi zachowaniami. Dlatego też analiza transakcyjna sięga również po ich bardziej pogłębioną interpretację, wyróżniając analizę funkcjonalną stanów Ja (Berne, 1997, s. 20; Jagieła, 2011, s. 26-27)

Przejawianie się w określonych zachowaniach stanów Ja stanowi główny przedmiot zainteresowania analizy funkcjonalnej. W przeciwieństwie do strukturalnego modelu stanów *Ja*, koncentrującego się na treści i kształtowaniu poszczególnych stanów *Ego* w rozwoju jednostki, model funkcjonalny odwołuje się do samego procesu, czyli eksponuje sposób, w jaki jednostka w praktyce korzysta ze swoich stanów *Ja*. Oznacza to, że w tym wszystkim, co jest mówione, robione lub sygnalizowane werbalnie i pozawerbalnie ujawnia się, w jakim stanie Ja – w wymiarze strukturalnym – znajduje się jednostka (Pankowska,2010, s. 41; Jagieła, 2004b, s. 98).

W analizie funkcjonalnej zazwyczaj stosuje się podział na pięć stanów Ja, zawierających opis ich funkcji oraz charakterystycznych dla nich zachowań: *Rodzica Krytycznego (Kontrolującego/Normatywnego),* którego główne zadanie to ochrona ważnych z jego punktu widzenia norm i zasad; *Rodzica Opiekuńczego (Ochraniającego)* – dającego wsparcie, pełniącego funkcje ochronne; *Dorosłego* – analizującego i przetwarzającego zgromadzone informacje, podejmującego na ich podstawie stosowne

decyzje; *Dziecka Naturalnego (Spontanicznego/Wolnego)* – przeżywającego i wyrażającego w sposób spontaniczny różnego rodzaju emocje i potrzeby; *Dziecka Przystosowanego* – internalizującego poznane społeczne normy i reguły, ujawniające się w zachowaniach nacechowanych nadmiernym posłuszeństwem i uległością (*Dziecko Uległe*) lub w postaci buntu, sprzeciwu wobec tych wymagań i oczekiwań (*Dziecko Zbuntowane*) (Pankowska, 2010, s. 41, Pierzchała, 2013, s. 37-40). Na takim podziale oparłam się, konstruując jedno z moich narzędzi badawczych.

Transakcjonaliści uważają, iż każdy stan Ego, jest niezwykle ważny i niezbędny do optymalnego funkcjonowania jednostki. Nie można mówić zatem o istnieniu jakichś „złych" stanów Ego, a jedynie o korzystaniu z nich w sposób negatywny lub pozytywny. Stad też wywodzi się podział funkcjonalnych stanów Ja na aspekty pozytywne, obejmujące ten repertuar zachowań, który ze względów adaptacyjnych jest dla jednostki korzystny, efektywny, dający szansę na utrzymywanie dobrych relacji z innymi, oraz aspekty negatywne, dotyczące tych zachowań, które narażają jednostkę na ponoszenie nie tylko wymiernych strat, ale również psychologicznych, wpływających na tworzenie się nieprawidłowych relacji z innymi (Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005,s. 8; Pankowska, 2010, s. 41).

Poniżej przedstawione zostaną typowe charakterystyki dla poszczególnych stanów Ja z podziałem na ich pozytywne i negatywne aspekty:

- Rodzic Krytyczny

W aspekcie pozytywnym działania z tego stanu mają na celu ukierunkowanie drugiej osoby (lub siebie samego) na sposób zachowania uwzględniający przestrzeganie określonych ważnych ze społecznego punktu widzenia norm, zgodnych z obowiązującym światopoglądem, systemem wartości oraz zasadami moralnymi. Sprawowanie kontroli, kierowanie nakazującego przekazu ma służyć dobru innej osoby (to oznacza, że przekaz kierowany jest na zewnątrz, w celu modyfikowania zachowania drugiej osoby) lub dobru własnemu i wówczas przekaz kierowany jest do wewnątrz, w celu dokonania korekty własnego zachowania.

W aspekcie negatywnym zachowania podejmowane z tego stanu wiążą się z dominacją nad inną osobą, z nadmierną kontrolą i krytyką, deprecjacją drugiej osoby, obniżaniem jej poczucia własnej wartości (lub pomniejszaniem wartości samego siebie w przypadku oddziaływania wewnętrznego).

- Rodzic Opiekuńczy

W aspekcie pozytywnym działania wywodzące się z tego poziomu oparte są na współczuciu, zrozumieniu, empatii i szacunku wobec partnera interakcji (lub siebie samego). Wyrażane są poprzez okazywanie troski, zainteresowania, udzielania wsparcia i wszelkich działań o charakterze pomocowym wobec osób tego potrzebujących. Skierowane są na rozwój własny lub drugiej osoby.

W aspekcie negatywnym przejawiane są przede wszystkim poprzez nadopiekuńczość, nadmierną troskę, ograniczając w ten sposób aktywność własną jednostki, jej samosterowność i poczucie sprawstwa. Obejmują również takie sposoby udzielania komuś pomocy, które znacząco podważają jej kompetencje i poczucie własnej wartości lub nie są związane z rzeczywistymi potrzebami jednostki.

- Stan Dorosłego

W przypadku tego stanu nie stosuje się podziału na jego pozytywne i negatywne aspekty. Podkreśla się natomiast jego funkcję wyrażającą się w efektywnym i adekwatnym do potrzeb reagowaniu na „tu i teraz", na podstawie zgromadzonych i przetworzonych informacji przy użyciu potencjału intelektualnego, w jaki wyposażona jest osoba dorosła, w pełni autonomiczna.

- Dziecko Naturalne

W aspekcie pozytywnym jego główną funkcją jest dbałość o zaspokajanie swoich potrzeb i przyjemności w relacjach z innymi, spontaniczne ujawnianie własnych myśli i emocji. Pełna swobody ekspresja osobowości, niepohamowana ciekawość świata, kreatywne działania mające na celu wzbogacanie i rozwój człowieka jako osoby dorosłej.

W aspekcie negatywnym wyrażają się w podobnym sposobie reagowania jak w przypadku aspektu pozytywnego, ale są to głównie zachowania nieadekwatne do sytuacji, przynoszące w efekcie końcowym straty i szkody, zarówno jednostce jak i jej otoczeniu. Mogą to być np. zachowania nasycone agresją, brakiem kontroli nad złością, naruszające istniejące w danej społeczności normy i zasady.

- Dziecko Przystosowane

W aspekcie pozytywnym zachowania z tego stanu związane są z przejawianiem szacunku wobec obowiązujących norm, zwyczajów i konwencji społecznych. Umiejętność podejmowania współpracy, uprzejmość to wyuczone i w sposób oczywisty niemalże automatycznie przejawiane zachowania. Nie narażają jednostki na społeczną dezaprobatę.

W aspekcie negatywnym obejmują te działania w życiu osoby dorosłej, które są kopią przyjętych wcześniej wzorów zachowań , ale nie są odpowiednie do sytuacji, w jakiej znajduje się osoba dorosła. Mogą wyrażać się w dwojaki sposób: w nadmiernym

podporządkowaniu i uległości (szczególnie wobec autorytetów) lub w nieuzasadnionym buncie i sprzeciwie wobec przyjętych w danej kulturze norm i zwyczajów, przynosząc szkody zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym. W pierwszym przypadku takie zachowania kojarzone są z Dzieckiem Podporządkowanym, a w drugim z Dzieckiem Zbuntowanym (Pankowska, 2010, s. 41-43; Pierzchała, 2013, s. 38; Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 10).

Diagnoza funkcjonalnych stanów Ja w dużej mierze opiera się na typowych dla danego stanu wskaźników behawioralnych (tab. 2).

Tabela 2. Wskaźniki behawioralne poszczególnych stanów Ja – przykładowe zachowania

Funkcjonalny Stan Ja	**Wskaźniki werbalne**	**Wskaźniki niewerbalne** (ton głosu, postawa ciała, gesty mimika)
Pozytywne aspekty Rodzica Kontrolującego	Polecenia, wskazania, zezwolenia, nakazy i zakazy, ostrzeżenia, powinności, określanie granic	Ton głosu stanowczy, chłodny, twardy. Sylwetka wyprostowana, postawa ujawniająca pewność siebie. Zdecydowane i pewne ruchy.
Negatywne aspekty Rodzica Kontrolującego	Oceny, krytyka, rozkazy, groźby, nieuprawnione uogólnienia o charakterze wartościującym, epitety kierowane do rozmówcy, wypowiedzi moralizatorskie.	Ton głosu krytyczny, protekcjonalny, gniewny, surowy, ostry, nieznoszący sprzeciwu. Postawa ciała dominująca (ręce na biodrach lub skrzyżowane na piersiach, nogi w rozkroku), „punktujący" palec, marszczenie brwi, „groźne" spojrzenie,. Zachowanie wyrażające gniew, oburzenie, ironię, sarkazm.
Pozytywne aspekty Rodzica Opiekuńczego	Wyrazy sympatii i pozytywnych uczuć, czułe słowa, podkreślenie pozytywnych cech rozmówcy, pochwały, zachęty.	Ton głosu czuły, ciepły, serdeczny, przyjazny, pocieszający. Postawa ciała otwarta, pochylenie w kierunku rozmówcy. Obejmowanie, czuły dotyk, głaskanie po głowie, życzliwy uśmiech. Zachowania wyrażające zainteresowanie drugą osobą, współczucie, troskę.
Negatywne aspekty Rodzica Opiekuńczego	Zdrobnienia, „spieszczenia", infantylne słownictwo.	Ton głosu „słodki", czułostkowy, kojący, nadmiernie łagodny,. Postawa nazbyt skłaniająca się do kogoś, skracanie dystansu fizycznego (narzucanie krępującej bliskości).
Stan Dorosłego	Informacje, pytania o informacje, precyzyjne sformułowania, logiczny wywód, fakty oddzielone od opinii.	Ton głosu równy, nieemocjonalny, rzeczowy, czasem monotonny. Postawa ciała wyprostowana, głowa trzymana prosto, skupione spojrzenie, kontakt wzrokowy z rozmówcą, gesty celowe, adekwatne do sytuacji, uboga mimika.
Pozytywne aspekty Dziecka Naturalnego	Wykrzykniki, słowa wyrażające egzaltację i emfazę, zadawanie pytań ujawniających ciekawość świata.	Ton głosu swobodny, emocjonalny,. Postawa nieskrępowana, luźna, gesty i mimika spontaniczne, naturalnie dostosowane do sytuacji, czasem gwałtowne (podskakiwanie),, przesadne. Głośny, naturalny śmiech lub płacz, dąsanie się lub obrażanie. Zachowania wyrażające emocje radości, podniecenia, zachwytu, entuzjazmu, zadowolenia lub smutku, niezadowolenia, złości wynikającej z frustracji.
Negatywne aspekty dziecka Naturalnego	Wykrzykniki, przekleństwa.	Reakcje niekontrolowane, hałaśliwe przesadne (czasem histeryczne), bardzo gwałtowne, wyrażające przede wszystkim negatywne uczucia. Zachowania zaspokajające potrzeby osoby, ale niezgodne z zasadami „dobrego wychowania".
Pozytywne aspekty Dziecka Przystosowanego	Zwroty grzecznościowe, potakiwanie, oferowanie współpracy, okazywanie dobrych chęci.	Ton głosu grzeczny, pełen szacunku. Uprzejmy lub nieśmiały uśmiech, gestykulacja powściągliwa, zgodna z zasadami „dobrego wychowania".
Negatywne aspekty Dziecka Przystosowanego	Słowa przesadnie uprzejme (Dziecko Podporządkowane) lub wyrażające agresję, arogancję, prowokujące zgłaszanie żądań lub sprzeciwu; używanie wulgaryzmów (Dziecko Zbuntowane).	W przypadku Dziecka Podporządkowanego: ton głosu jęczący, „ugrzeczniony", niepewny, uległy; sylwetka zamknięta, zgarbiona, spięta; skulone lub podniesione ramiona, spuszczone oczy, spoglądanie „ukradkiem", czerwienienie się, wykonywanie rękami nerwowych ruchów. Zachowania wyrażające zakłopotanie, wstyd, poczucie winy, lęk. W przypadku Dziecka Zbuntowanego: gesty agresywne, gwałtowne, ton arogancki, zaczepny, agresywny. Zachowania wyrażające złość, agresję, przekorę, upór.

Źródło: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2010, s. 43- 44.

Ujęte w tabeli 2 przykłady wskaźników werbalnych i niewerbalnych, obejmujących poszczególne stany Ja, odnoszą się jedynie do zachowań typowych. Tworzona na ich podstawie diagnoza behawioralna jest zaledwie orientacyjnym bądź wstępnym etapem diagnozowania i nie wystarcza do trafnego zinterpretowania, w jakim stanie Ja znajduje się jednostka. Wiąże się to z faktem posiadania przez każdego człowieka odmiennych charakterystyk dla poszczególnych stanów Ja w wymiarze strukturalnym. Treść tych stanów uzależniona jest od niepowtarzalnych dla każdego rodzaju doświadczeń płynących z dzieciństwa (stan *Dziecka*), odmienności wpływów zewnętrznych oraz sposobów ich interpretacji (stan *Rodzica*), a także od różnego poziomu kompetencji intelektualnych, posiadanej wiedzy i zdolności (stan *Dorosłego*). Ponadto identyczne zachowanie może wywodzić się z różnych stanów Ja. Na przykład przejawianie troski i chęci niesienia pomocy może wiązać się naśladowaniem tego typu zachowań u własnych rodziców (Rodzic Opiekuńczy) lub wynikać z pełnionej przez daną osobę roli zawodowej (Dorosły). W celu uzupełnienia diagnozy behawioralnej powinna być zatem również przeprowadzona:

- Diagnoza społeczna, która przedmiotem zainteresowania czyni analizę reakcji partnerów interakcji na określone zachowania osoby;
- Diagnoza historyczna, mająca na celu przywołanie wspomnień z dzieciństwa ukazujących konkretną sytuację, podczas której sposób reagowania i odczuwania był podobny do obecnego (miałoby to wówczas związek ze stanem Dziecka), lub zastanowienie się, czyje zachowania spośród osób znaczących odzwierciedlają się w zachowaniach ujawnianych w podobnych sytuacjach (wiązałoby się to wówczas ze stanem Rodzica);
- Diagnoza fenomenologiczna skoncentrowana jest na interpretacji swojego zachowania oraz przedstawieniu subiektywnych odczuć związanych z tym zachowaniem. Ma ona miejsce wówczas, kiedy rozpoznawane są własne stany Ja poprzez wgląd w siebie.

Uzyskanie zatem pełnej diagnozy jest możliwe tylko podczas terapii. To oznacza, że w innych obszarach (edukacja, zarządzanie, doradztwo) zazwyczaj opiera się na diagnozie behawioralnej i w określonym zakresie na diagnozie społecznej. Mając świadomość ograniczeń (same wskaźniki zachowaniowe mogą być nietrafne) związanych z tego

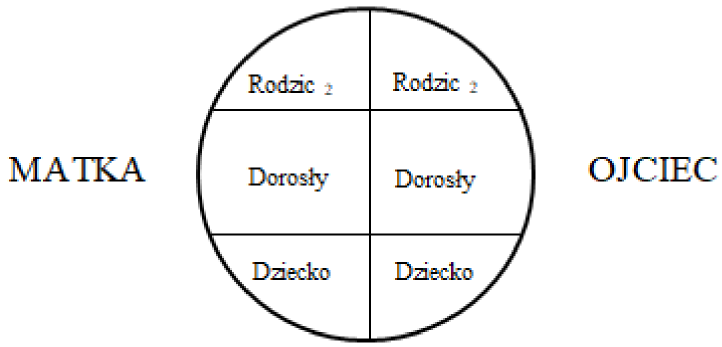
rodzaju diagnozą, zachowywana jest daleko idąca ostrożność w ich interpretacji (Pankowska, 2010, s. 43-45; Rogoll, 2013, s. 15- 21).

Zaprezentowane powyżej dwa modele: strukturalny i funkcjonalny, w praktyce okazały się niewystarczające. Opracowano zatem kolejny, bardziej dogłębny podział struktury osobowości, nazywany w nomenklaturze analizy transakcyjnej jako model strukturalny drugiego stopnia, skoncentrowany na przyczynowym i źródłowym charakterze owych składowych osobowości. W kontekście tej bardziej pogłębionej interpretacji struktury Ja wymienia się ich następujące elementy strukturalne:

Rodzic w Rodzicu (RR) – określany również jako funkcjonalny Rodzic Kontrolujący (*Controling Parent*) stanowi rodzicielski zbiór wymogów, zasad, oczekiwań i żądań, przejmowanych w sposób bezrefleksyjny od swoich rodziców lub innych osób znaczących we wczesnym dzieciństwie

Dorosły w Rodzicu (DR) – to funkcjonalny Rodzic Praktyczny (*Practical Parent)* zawiera w swojej strukturze zapis rodzicielskich praktycznych reguł postepowania, konkretnych wytycznych dotyczących zachowania się w określonej sytuacji, a także sposoby skutecznego i efektywnego działania. Podpowiedzi odbierane z tej struktury pochodzą od ważnych osób (głównie rodziców) z okresu dzieciństwa.

Dziecko w Rodzicu (DzR) – odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Opiekuńczego (*Nurturing Parent*), uruchamiającym zachowania związane z wychowaniem, troską, działaniami pomocowymi o różnym charakterze.



Ryc. 4. Diagram stanu Rodzica w analizie strukturalnej drugiego stopnia (za: Pankowska, 2010, s. 35)

Rodzic w Dorosłym (RD) – Ethos (*Ethos*) - są to pochodzące od Rodzica, ale przemyślane, przepracowane oraz uwewnętrznione przez Dorosłego – wartości, zasady, nakazy i zakazy.

Dorosły w Dorosłym (DD) – Logos (*Logos*) - stanowi najbardziej obiektywną i racjonalną cześć osobowości. Działa jak komputer. Gromadzi i przetwarza w sposób świadomy informacje pochodzące z zewnątrz, jak również od samego podmiotu.

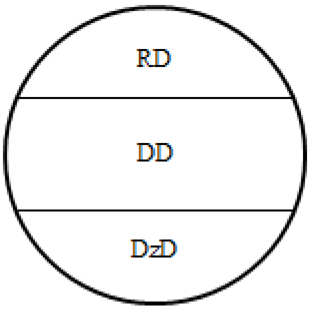
Dziecko w Dorosłym (DzD) – Pathos (*Pathos*) - jest zbiorem uczuć zlokalizowanych wcześniej w Dziecku, poddanych kontroli, ocenie i zintegrowanych przez strukturę Dorosłego.

Charakteryzując stan *Dorosłego,* należałoby zwrócić uwagę na fakt, iż w analizie strukturalnej drugiego stopnia albo nie ulega on podziałowi (Stewart, Joines, 2016, s. 46), albo dopuszcza się możliwość ukształtowania tzw. *Dorosłego Zintegrowanego* w procesie rozwoju jednostki. Oznacza to, że osoba, która zintegrowała stan Dorosłego potrafi, zachowując racjonalny sposób myślenia, jednocześnie uruchamiać w sobie „dziecięcą" naturalność i spontaniczność oraz odpowiedzialność moralną *Rodzica.* Eric Berne (za: Pankowska, 2010, s. 36) uważał, iż na treść stanu *Dorosłego* mogą składać się w sposób świadomy przyjęte pozytywne aspekty zarówno Rodzica, jak i Dziecka, określane odpowiednio mianem *Ethosu* oraz *Pathosu*. Zinternalizowane aspekty etyczne, takie jak: lojalność, odwaga, solidność, staranność, ale również szczerość, spokój, łagodność, cierpliwość - wyrażające się w otwartej, pozytywnej oraz odpowiedzialnej postawie wobec ludzi i świata – to płynące od Rodzica dane, określane jako *Ethos*. Akceptacja tych wartości, uznania ich istoty i ważności jest świadomym, dojrzałym, niczym niewymuszonym własnym wyborem. Z kolei *Pathos* to zawarte w Dorosłym przepracowane i zintegrowane pozytywne aspekty Dziecka, rzutujące na osobistą atrakcyjność, spontaniczność i żywotność jednostki. Transakcyjne rozumienie tego pojęcia wiąże się z umiejętnością rozumienia emocji własnych i innych ludzi, radzenia sobie z nimi oraz sprawowania nad nimi kontroli. *Pathos* – to takie ważne przymioty, jak m.in.: empatia, łagodność, spokój, opanowanie, cierpliwość, odwaga czy powściągliwość (Jagieła, 2015, s. 108-109).

W strukturze *Zintegrowanego Dorosłego* można dopatrzeć się, jak zauważa Jarosław Jagieła (2011, s. 33-34; 2015, s. 110-111) ,jeszcze jednego elementu, jakim jest *Philia,* stanowiąca wspólny obszar pomiędzy stanami *Rodzica* i *Dziecka.* Wywodzące się z języka greckiego pojęcie „philia" jest odpowiednikiem pokrewieństwa i należy łączyć je z uczuciami miłości i przyjaźni, które mogą stanowić fundament pod tworzące się więzi. W swojej istocie *Philia* najbliższa jest miłości przyjacielskiej, opartej na bezinteresowności, lojalności i wierności. Stanowi połączenie intymności, bliskości, rozumienia potrzeb drugiej osoby, przejawiania wobec niej szacunku, zaufania i pełnego

zaangażowania się w czynienie dobra. Wyraża się w silnej potrzebie przynależności i chęci tworzenia pozytywnych relacji z innymi. Początkowym, najwcześniejszym etapem jej kształtowania się jest zaczynająca się w wieku około dwóch miesięcy symbioza pomiędzy matką a dzieckiem. Stanowi *pierwowzór i swoistą matrycę społeczną,* rzutującą znacząco na charakter późniejszych więzi międzyludzkich. Ma swój udział w tworzeniu się trzech pierwszych transakcyjnych pozycji życiowych (szeroko przeze mnie scharakteryzowanych w podrozdziale 2.4.), kształtowanych przez najwcześniejsze, emocjonalne doświadczenia dziecka w relacjach z rodzicami.

Odwołując się do kwestii istnienia tzw. inteligencji wielorakiej, można by przyjąć, iż *Ethos* to odpowiednik inteligencji moralnej wyznaczającej sposób postępowania oparty na wysokich normach etycznych, takich jak: odpowiedzialność, sprawiedliwość czy uczciwość, *Pathos* - inteligencji emocjonalnej, wyrażającej się w zachowaniach nacechowanych empatią, rozumieniem emocji własnych i innych ludzi, *Philia* - inteligencji społecznej, inspirującej tworzenie prawidłowych relacji z innymi, opartych na współdziałaniu i zaangażowaniu, a *Logos* to rezultat inteligencji umysłowej (IQ) zapewniający zachowanie wysokiej sprawności intelektualnej (Jagieła, Sarnat-Ciastko 2015, s. 111-112).

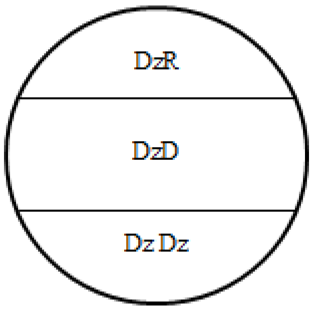


Ryc. 5. Diagram stanu Dorosłego w analizie drugiego stopnia (za: Jagieła, 2011, s. 27)

Rodzic w Dziecku (RDz) – (*Adapted Child*) - określany również jako Dziecko Przystosowane, ukształtowane pod wpływem odziaływań rodzicielskich. Zawiera w sobie przepracowane w dzieciństwie schematy emocjonalne, ujawniające się pod postacią wstydu, podporządkowania, poczucia winy oraz w zachowaniach służących społecznej adaptacji.

Dorosły w Dziecku (DDz) – (*Little Profesor*) - nazywany często „Małym Profesorem”, stanowi bowiem najbardziej twórczą i intuicyjną część struktury osobowości, ujawniającej się w rozwiązywaniu różnych problemów czy eksplorowaniu otaczającej rzeczywistości.

Dziecko w Dziecku (DzDz) – (*Spontaneous Child*) - czyli Dziecko Spontaniczne lub Naturalne (Natural Child), wyrażające w zachowaniach w sposób nieskrępowany i naturalny swoje uczucia takie, jak: szczęście, smutek, strach wstręt, złość. Nie poddaje ich krytycznej ocenie (Jagieła, 2011, s. 27; Pierzchała, 2013, s. 46).



Ryc. 6. Diagram stanu Dziecka w analizie drugiego stopnia (za: Jagieła, 2011, s. 27)

Przedstawione powyżej stany Ja w aspekcie analizy strukturalnej mogą robić wrażenie statycznych konstruktów, ograniczających rozwój jednostki. Jeśli jednak patrzenie na stany Ja i ich analiza będzie odbywać się przez pryzmat zdrowia, a nie patologii, to wówczas podkreśla się ich możliwość dalszego rozwoju, ewolucji i kreatywności. Taka perspektywa ma miejsce w sytuacji łączenia w stanach Ja przebytych doświadczeń z obecnymi.

W ujęciu analizy transakcyjnej te wczesne doświadczenia kształtujące poszczególne stany Ja można scharakteryzować, uwypuklając ich cechy, takie jak:

- Wielowymiarowość, ze względu na fakt zawierania w sobie zarówno myśli, jak i uczuć oraz zachowań; obejmowania ich świadomych i nieświadomych aspektów;
- Relacyjność, ze względu na wchodzenie w ciągłe interakcje z innymi ludźmi powodujące u innych subiektywne reakcje na określone zachowania. Ten osobisty sposób postrzegania i interpretowania staje się uwewnętrznionym składnikiem przeżytego w wyniku tej interakcji indywidualnego doświadczenia;

- Narracyjność, bowiem z reguły reakcja w związku z postrzeganym doświadczeniem jest werbalizowana, tworząc tym samym swego rodzaju niepowtarzalną narrację, zawierającą opis przekonań własnych oraz innych ludzi (Pankowska, 2010, s. 37).

Celem analizy transakcyjnej jest pokazywanie możliwości zmieniania się w kierunku samorealizacji (Harris, 1979, s. 76-77). Gdyby zatem stany Ja ograniczone były w swojej zawartości do przechowywania przeżytych doświadczeń, oznaczałoby to, że zmiana która jest istotą teorii i terapii w duchu analizy transakcyjnej, byłaby niemożliwa. O tym, że stany Ja stanowią efekt nieustającego procesu zderzania się wielu przeszłych i obecnych doświadczeń pisze Dorota Pankowska (2010, s. 37-39), odwołując się m.in. do teorii zgeneralizowanych reprezentacji. W świetle tej teorii treści stanów Ja w wyniku zachodzącego procesu generalizacji łączą się w szersze obszary czy tematy. Przykładem może być fakt tworzenia się uogólnionej reprezentacji dotyczącej relacji „kobiety i mężczyzny" w wyniku poczynionych wcześniej tysiąca obserwacji wzajemnych zachowań pomiędzy matką i ojcem. W ten oto sposób stany Ja, również te, które mają związek z przeszłością (*Dziecka* i *Rodzica*) stanowią kombinację przeszłych doświadczeń z tymi, które umiejscowione są w teraźniejszości.

Można by było w tym miejscu zadać pytanie, czym zatem uwarunkowana jest zmienność stanów Ja?

Twórca teorii, Eric Berne (2011, s. 40-41), wyjaśnia, iż uaktywnianie poszczególnych stanów Ja uzależnione jest od przesuwania się energii psychicznej. Na dynamikę tego zjawiska ma wpływ: ilość posiadanej energii przez poszczególne stany, zdolności do wytwarzania tej energii, a także przepuszczalność granic między stanami Ja. Sztywność granic może stanowić poważną trudność w przepływie energii, a w efekcie zakłócać proces zmian stanów Ja. Autor wyróżnia trzy rodzaje energii psychicznej (kateksji). Tworzą ją: energia ograniczona (potencjalna), energia nieograniczona (kinetyczna), jaka pojawia się w ciele wprowadzonym w ruch w wyniku oddziaływania siły zewnętrznej, i energia swobodna, posiadająca zdolność do łatwego przemieszczania się między stanami Ja. Do przejęcia kierowniczej roli przez określony stan Ja dochodzi w sytuacji posiadania zsumowanej energii nieograniczonej i swobodnej, określanych jako energia aktywna. Taki stan zazwyczaj uruchamia odpowiedni zestaw zachowań i może być traktowany jako „prawdziwe Ja". Mają miejsce również takie sytuacje, w których uaktywniają się symultanicznie dwa, a nawet trzy stany Ja. Wówczas drugi stan,

dysponujący w określonym momencie największą ilością swobodnej energii, może być postrzegany jako „prawdziwe Ja". Przykładem ilustrującym tego rodzaju sytuację może być student, który za sprawą uruchomionego Dorosłego („kierownicze Ja") podczas wykładu pilnie notuje przekazywane informacje, myśląc jednocześnie o nasilającym się uczuciu głodu (Dziecko – „prawdziwe Ja"). Wymownym przykładem takiej symultanicznej aktywności dwóch stanów Ja jest podjęta współpraca między kreatywną częścią Dziecka, określaną jako „Mały Profesor", a stanem Dorosłego w trakcie procesu tworzenia (Pankowska, 2010, s. 39).

Prawidłowo funkcjonujące stany Ja, tzn. posiadające elastyczne, ale jednocześnie wyraźnie określone granice, tworzą zdrową, dobrze zorganizowaną czy „normalną" osobowość, w której „kierownicze Ja" usytuowane jest w tym samym stanie co „prawdziwe Ja" (Berne, 2011, s. 57-58).

Co zatem się dzieje, gdy w obrębie struktury osobowości dochodzi do swego rodzaju zakłóceń, uniemożliwiających zdrowe funkcjonowanie polegające na korzystaniu z tych obszarów w najbardziej optymalny, efektywny i satysfakcjonujący sposób?

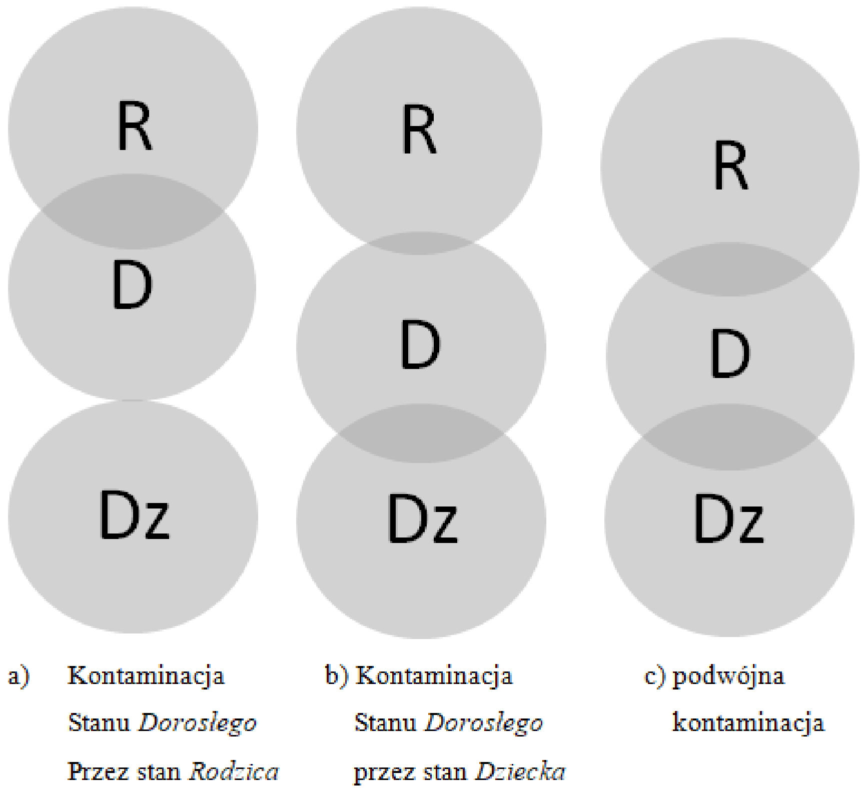
W analizie transakcyjnej w celu opisania pojawiających się trudności wprowadzono dwa pojęcia odnoszące się do głównych strukturalnych patologii stanów Ja, a mianowicie: wyłączenia i kontaminacje.

Wyłączenie (*exclusion*) – to stan patologiczny, w którym jeden lub dwa stany przestają pełnić swoje funkcje. W efekcie ujawniane są stereotypowe zachowania, przewidywalne postawy utrzymujące się niezmiennie, pomimo zmieniających się okoliczności. Osoba, której *Rodzic* uległ wyłączeniu pozbawiona jest jednoznacznego systemu wartości, zasad moralnych, co sprzyja tendencji do przejawiania zachowań nieodpowiedzialnych w sytuacjach osobistych i społecznych, a także do manipulowania innymi w celu osiągnięcia swoich egoistycznych celów. Wyłączony stan Ja - *Dziecko* sprawia, że blokowane są emocje i potrzeby. Przekłada się to w praktyce na zachowania pozbawione radości, poczucia humoru czy poważne trudności z nawiązywaniem kontaktów z innymi. W sytuacji wyłączenia *Dorosłego* zostaje zniesiona zdolność do sterowania świadomością. Ocena otaczającej rzeczywistości jest nieprawidłowa. Uczucia, postrzeganie i zachowania są nieadekwatne do tego, co ma miejsce. Ten rodzaj wyłączenia sprawia, że jednostka w myśleniu czy odczuwaniu odtwarza zapisy stanu Rodzica i/lub Dziecka, nie korzystając ze zdolności poznawczych człowieka dorosłego. W przypadku gdy dojdzie do wyłączenia dwóch z trzech stanów, stan wykazujący aktywność zaczyna pełnić rolę dominanta i określany jest jako wyłączający lub stały. Jeśli jest to stan *Rodzica*,

to zachowanie takiej osoby odbywa się zgodnie z nomami, zasadami, wartościami przejętymi w sposób bezrefleksyjny od swoich rodziców. Te wewnętrzne nakazy, niepodlegające kontroli, często nie przystają do określonej sytuacji. Taka osoba przejawia skłonność do kierowania się uprzedzeniami czy stereotypami. Stale dominujący *Dorosły* wyłącza proces odczuwania i wyrażania uczuć, czyniąc człowieka zimnym intelektualistą, zdolnym jedynie do racjonalnego i logicznego myślenia. Z kolei ktoś, kto przez większość swojego czasu uruchamia stan *Dziecka* przypomina przysłowiowego „Sowizdrzała" pozbawionego kontroli i panowania nad swoimi emocjami czy impulsami. Są to głównie zachowania pozbawione racjonalności, infantylne lub histeryczne, charakterystyczne dla *Dziecka Spontanicznego/Naturalnego*. Jeśli jednak dominują zachowania nacechowane nadmierną uległością, podporządkowaniem w celu spełniania oczekiwań innych osób, bezwzględnym przestrzeganiem określonych norm i zasad, to wówczas kierowniczą rolę przez większość czasu pełni stan Dziecka Przystosowanego. Do całkowitego wyłączenia nigdy nie dochodzi, bowiem każdy stan, nawet ten nieaktywny w określonym czasie, posiada pewną ilość energii (kateksji) ograniczonej (potencjalnej) i przy zaistnieniu odpowiednich warunków może być reaktywowany (Berne, 1961, s. 44; Rogoll, 2013, s. 28-29; Pankowska, 2010, s. 47).

Kontaminacja (*contamination*) związana jest z poważnym zaburzeniem granic, prowadzącym do przemieszania treści pochodzących ze stanu Dorosłego z treściami Rodzica lub Dziecka, a nawet obu naraz (podwójna kontaminacja). Dorosły nie sprawdza i nie dokonuje korekty informacji płynących od pozostałych stanów.

W analizie transakcyjnej kontaminację, czyli przekraczanie granic innego stanu Ja, przedstawia się następująco:



Ryc. 7. Kontaminacja stanów Ja (za: Stewart, Joines, 2016, s. 71)

Kontaminacja stanu *Dorosłego* przez stan *Rodzica* powoduje powstawanie niemających związku z rzeczywistością uprzedzeń. Nie mają one nic wspólnego z racjonalnością *Dorosłego*, ale tak są traktowane. Takie wyuczone przekonania interpretowane są jako fakty i znajdują swój wyraz w takich na przykład stwierdzeniach: „Świat jest zły"; „Nikomu nie można ufać"; „Mężczyźni są mądrzejsi od kobiet". Ten rodzaj myślenia określany jest jako uzasadnienie. Działający w służbie *Rodzica* - *Dorosły* zbiera tylko te dane, które mają za zadanie uzasadnić prezentowane uprzedzenia (Stewart, Joines, 2016, s. 70-71).

Kontaminacja stanu *Dorosłego* przez stan *Dziecka* sprawia, że wczesnodziecięce silnie stresujące przeżycia, związane z takimi emocjami, jak: lęk, odrzucenie, bezradność, nie pozwalają mieć kontaktu z bieżącą sytuacją bez udziału tych emocji. W efekcie tworzone są złudzenia, czyli nieuzasadnione wyobrażenia o sobie samym („Nie jestem dobry.."; „Ludzie po prostu mnie nie lubią"; „Wszyscy się ze mnie śmieją") czy wręcz prześladowcze myśli („Ktoś mnie śledzi": „ Śmieją się ze mnie za moimi plecami"). Ten typ myślenia skontaminowanego *Dorosłego* przez stan *Dziecka* nazywany jest racjonalizacją, bowiem działający w służbie *Dziecka* *Dorosły* gromadzi tylko te

informacje, które mają za zadanie dokonać racjonalizacji złudzeń (Stewart, Joines, 2016, s. 72-73).

Podwójna kontaminacja ma miejsce wówczas, kiedy odtwarzane przekonania Rodzicielskie, zgodne z Dziecięcą wiarą i wyobrażeniami, mylone są z rzeczywistością. Na przykład płynące z *Rodzica* przekonanie „dzieci nie mają głosu" sprzężone jest z przeświadczeniem umiejscowionym w *Dziecku*, że „aby dać sobie radę, muszę respektować to, co jest mi proponowane". Obecnie coraz bardziej powszechny wśród transakcjonalistów jest pogląd, iż wszystkie kontaminacje są podwójne. Według nich treść podwójnych kontaminacji tworzona jest przez stare, zniekształcone przekonania kształtujące obraz własnej osoby, innych i otaczającego świata. W języku analizy transakcyjnej noszą miano przekonań skryptowych (Stewart, Joines, 2016, s. 73; Pankowska, 2010, s. 48; Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 13).

Jakie kroki podejmowane są w ramach terapii analizy transakcyjnej, by powyższe patologie skutecznie niwelować bądź minimalizować?

Główne zadanie polega na dekontaminacji stanów Ja w celu ponownego określenia i umocnienia ich granic, by osoba potrafiła we właściwym świetle postrzegać siebie, innych oraz otaczającą ją rzeczywistość. Stan idealny, aczkolwiek niemożliwy do osiągnięcia, polegałby na całkowitym usunięciu destrukcyjnych kontaminacji. Podejmuje się zatem działania bardziej realistyczne, polegające na jak najszerszym ograniczeniu ich występowania. W efekcie możliwym staje się wzmocnienie *Dorosłego* na tyle, by mógł on korzystać z zasobów pozostałych stanów. Przywrócenie zdrowia oznacza wówczas dla jednostki posiadanie elastycznych, ale wyraźnie określonych granic, by „kierownicze *Ja*" było umiejscowione w tym samym stanie co „prawdziwe *Ja*". Znajdująca się pod kontrolą *Dorosłego* aktywność poszczególnych stanów Ja przyczynia się do przejawiania zachowań adekwatnych do określonej sytuacji, czyniąc osobę „dobrze zorganizowaną" (Berne, 1961, s. 57-58).

Zdrowa osobowość wiąże się również z posiadaniem *Dorosłego Zintegrowanego*, który zinternalizował najbardziej wartościowe aspekty *Rodzica* i *Dziecka*. Łączy w sobie racjonalność *Dorosłego (Logos*), z odpowiedzialnością etyczną wobec ludzi i świata, charakterystyczną dla *Rodzica* (*Ethos*), a także z uczuciowością, spontanicznością i kreatywnością *Dziecka* (*Pathos)* (Pankowska, 2010, s. 49; Pierzchała, 2013, s. 52).

Podstawę procesu integracji stanowi, zdaniem James i Jongeward (1994, s. 343-350), systematyczne filtrowanie danych z *Rodzica* i *Dziecka* przez *Dorosłego* i uczenie się

nowych schematów funkcjonowania. Ten proces może być chwilowo zakłócany w wyniku powracania do archaicznych aspektów *Rodzica* lub *Dziecka*, ale dominująca postawa odpowiedzialności i etyka *Dorosłego* przywraca stan równowagi. *Dorosły Zintegrowany* w opinii autorów może być utożsamiany z osobą w pełni rozwiniętą z koncepcji Ericha Fromma, osobą samorealizującą się opisaną przez Abrahama Maslowa czy osobą w pełni funkcjonującą, samoaktualizującą się, dojrzałą, autonomiczną, wewnątrzsterowną według Carla Rogersa (Pankowska, 2010, s. 50).

Zaprezentowana powyżej charakterystyka stanów Ja w różnych ujęciach; analizy strukturalnej stopnia podstawowego, analizy funkcjonalnej i analizy strukturalnej drugiego stopnia, stanowi podstawę do podjęcia rozważań związanych z komunikacją interpersonalną w ujęciu analizy transakcyjnej.

2.3. Analiza transakcji i gier

Teoria komunikowania się interpersonalnego, określana jako analiza transakcyjna właściwa jest bardzo ważnym elementem teorii analizy transakcyjnej. Kontakt interpersonalny stanowiący istotę życia społecznego i tym samym wzajemnego odziaływania, w zależności od jego charakteru i przebiegu, może budować pozytywne relacje bądź je burzyć. Analiza transakcyjna jest w tym względzie pożyteczną koncepcją służącą efektywnemu porozumiewaniu się oraz zrozumiałemu wyjaśnianiu skomplikowanych często relacji międzyludzkich. O tym, czym są transakcje oraz gry prowadzone w ich ramach traktować będzie kolejny podrozdział.

2.3.1. Transakcje

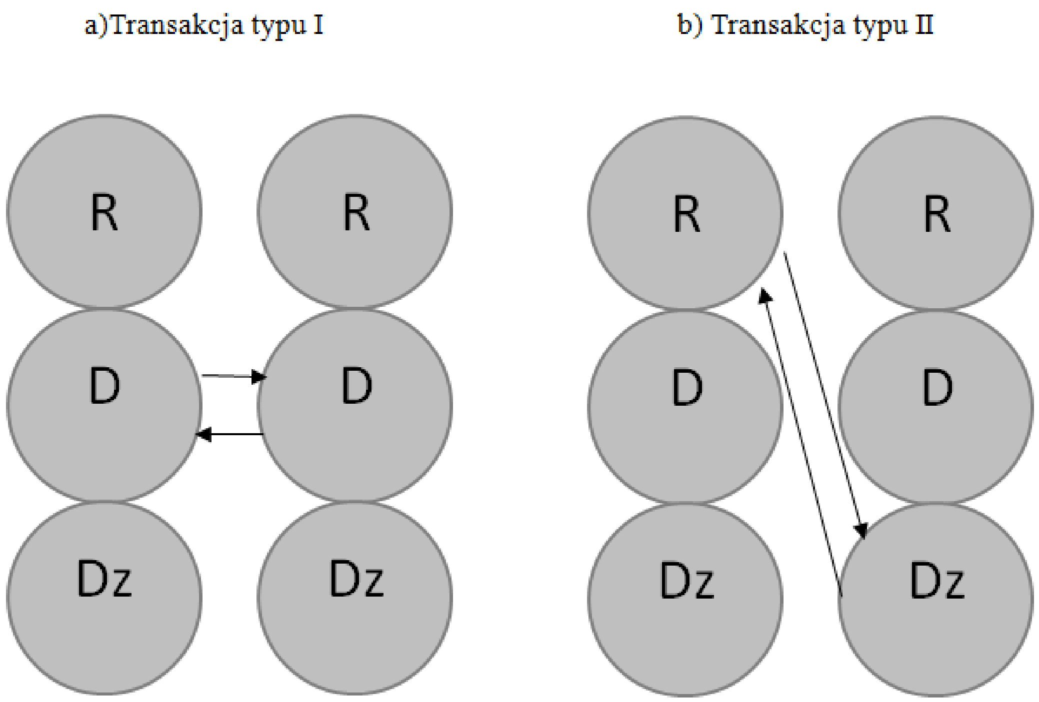
Fundamentalną dla omawianej koncepcji kategorią jest pojęcie: *transakcja.* Stanowi ono podstawową jednostkę wymiany między ludźmi we wszystkich relacjach interpersonalnych przebiegającą na poziomie werbalnym i/lub niewerbalnym. Składowymi każdej pojedynczej transakcji są: bodziec transakcyjny (*transactional stimulus*), wysyłany z określonej struktury osobowości (stanu Ja) nadawcy (*agensa*), oraz reakcja transakcyjna (*transactional response*), stanowiąca odpowiedź z takiego samego lub innego obszaru osobowości (stanu Ja) partnera interakcji.

W analizie transakcyjnej wyodrębnia się trzy podstawowe typy transakcji :

1. Transakcje proste (równoległe, nieskrzyżowane, komplementarne);
2. Transakcje skrzyżowane;

3. Transakcje ukryte (Pankowska, 2010, s. 30-31; Jagieła, 1997, s. 26; Berne, 2011, s. 21).

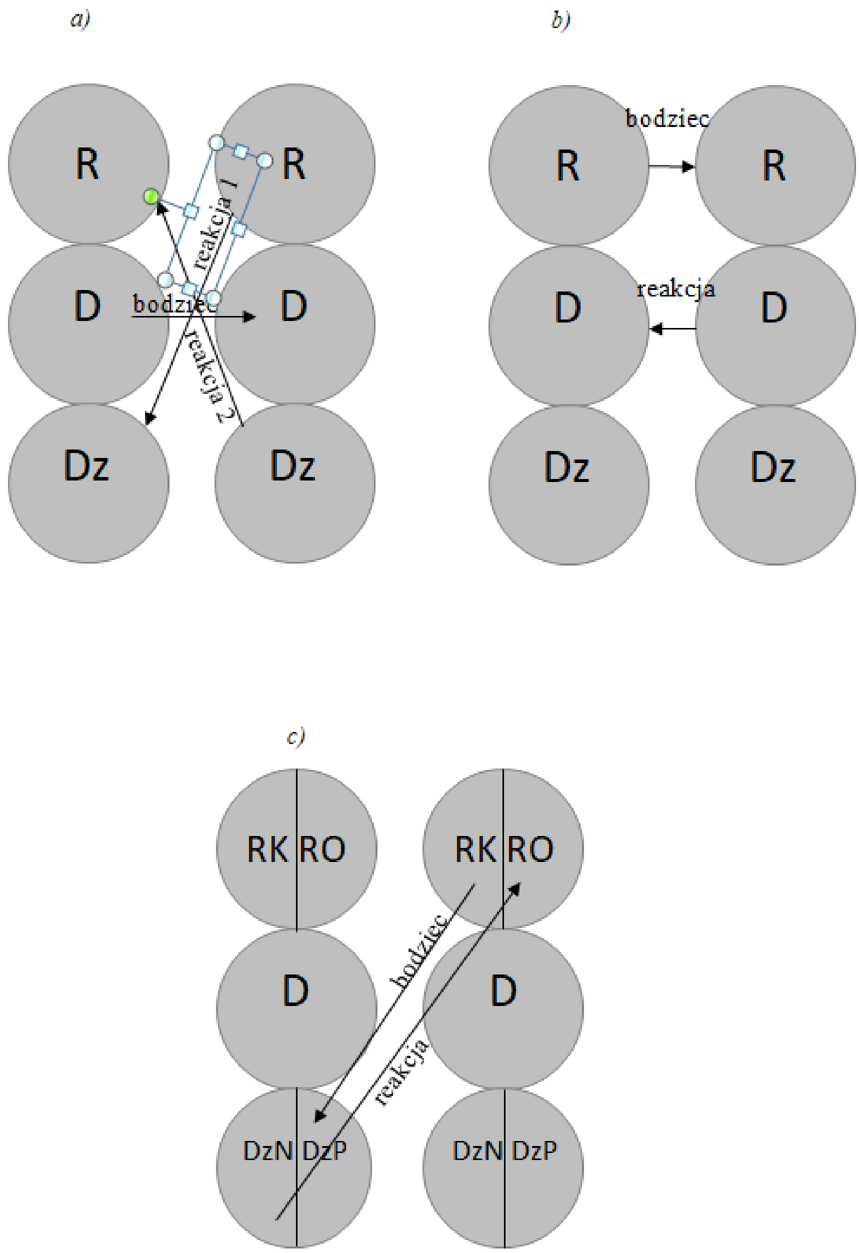
Transakcje proste – dotyczą tych interakcji, podczas których odpowiedź partnera pochodzi z tego samego stanu Ja, do którego wysyłany był bodziec. W zakresie tego rodzaju transakcji wyróżnia się takie, których akcja toczy się na tym samym poziomie Ja między nadawcą i odbiorcą (Dziecko – Dziecko; Dorosły – Dorosły; Rodzic – Rodzic) – jest to transakcja typu I (ryc. 8a), bądź takie, gdy reakcja odbiorcy jest zgodna z oczekiwaniami nadawcy, ale nie pochodzi z tego samego stanu (zazwyczaj dotyczy to transakcji typu Rodzic Krytyczny – Dziecko Przystosowane; Dziecko Naturalne - Rodzic Opiekuńczy) – jest to transakcja typu II (Ryc. 8b).



Ryc. 8. Transakcje proste (komplementarne) (za: Stewart, Joines, 2016, s. 82-83)

Transakcje skrzyżowane – mają miejsce wówczas, gdy reakcja odbiorcy komunikatu pochodzi z innego stanu Ja, niż oczekiwał tego jej nadawca. Podczas graficznego przedstawienia tego typu transakcji wektory bodźca i reakcji przecinają się (krzyżują), stąd czerpie nazwę ten rodzaj interakcji. O ile komunikacja podczas transakcji prostych przebiega w sposób bezproblemowy, niepowodujący niepożądanych zakłóceń, o tyle skrzyżowanie transakcji niesie ryzyko przerwania istniejącej relacji i w efekcie może zapoczątkować zmianę w procesie komunikowania się. Przykładem sytuacji, gdy

odpowiedź partnera interakcji pochodzi ze stanu niepożądanego przez nadawcę komunikatu, zilustrowanym na ryc. 9a, jest interakcja typu Dorosły – Dorosły, Rodzic – Dziecko, lub (ryc. 9b) Dorosły – Dorosły, Rodzic – Rodzic. W tym ostatnim przypadku forma graficzna (wektory nie przecinają się) mogłaby stwarzać pozory transakcji równoległej, lecz w rzeczywistości spełnia warunki transakcji skrzyżowanej (odpowiedź pochodzi z innego stanu Ja niż oczekiwał nadawca) i do takich jest zaliczana. Wrażenie transakcji komplementarnej mogłaby również wywołać sytuacja przedstawiona na ryc. 9c. Tymczasem, odwołując się do założeń analizy funkcjonalnej, wyróżniającej podkategorie stanów Ja, komplementarnym stanem do stanu Ja *Dziecko Naturalne* jest stan Ja *Rodzica Opiekuńczego*. Z kolei dla Stanu Ja *Dziecko Przystosowane* komplementarnym jest stan *Rodzica Krytycznego*. Jeśli zatem *Dziecku Naturalnemu* odpowiada stan *Rodzica Krytycznego*, to nie ulega wątpliwości, że doszło do skrzyżowania transakcji (Jagieła, 2004b, s. 106; Pierzchała, 2013, s. 55-56; Rogoll, 2013, s. 37-38).



Ryc. 9. Transakcje skrzyżowane (za: Rogoll, 2013, s. 37-38).

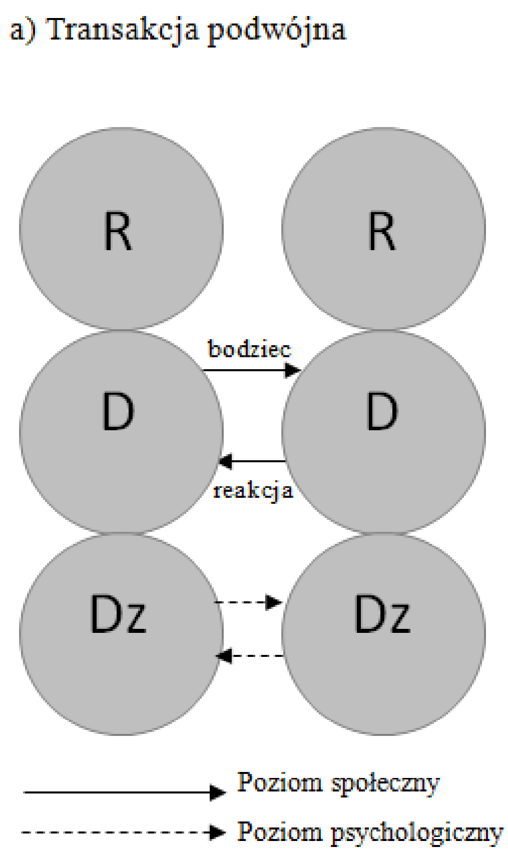
Komunikaty transakcyjne opisywane powyżej przebiegają na jednym poziomie i rozgrywają się na płaszczyźnie jawnej. Ze względu jednak na fakt, iż komunikacja jest zjawiskiem bardziej złożonym i wielowymiarowym, w analizie transakcyjnej wyróżniono jeszcze jeden typ transakcji:

Transakcje ukryte – odbywające się na dwóch, rozłącznych poziomach: społecznym (jawnym) i psychologicznym (ukrytym). Komunikat na poziomie społecznym zawiera zwerbalizowaną treść, związaną zazwyczaj z określonymi faktami. Natomiast

psychologiczny odnosi się do niezwerbalizowanych, niejawnych treści, odzwierciedlających się w zachowaniu, intonacji, brzmieniu głosu i posiadających znaczenie relacyjne i emocjonalne. W tego rodzaju transakcjach nie ma zgodności pomiędzy tymi dwoma poziomami. Uruchamiane są wówczas trzy, a nawet cztery stany Ja u dwóch partnerów interakcji. Komunikat jawny (poziom społeczny), pochodzący z określonego stanu Ja, nie jest zgodny z prawdziwą intencją nadawcy (poziom psychologiczny) i wysyłany jest do innego stanu Ja odbiorcy. Sens transakcji ukrytej jest zawsze zdeterminowany znaczeniem przekazu płynącego z poziomu psychologicznego. Określana jest często jako nieszczera, nie w pełni uświadomiona i służy do prowadzenia różnego rodzaju gier psychologicznych. Najczęściej występujące transakcje ukryte to:

- transakcja podwójna, dla której typowym przykładem jest sytuacja flirtu, podczas, której partnerzy stwarzają pozory komunikacji na poziomie *Dorosłego,* gdzie w rzeczywistości dialog odbywa się na poziomie *Dziecka* (ryc. 10a);

- transakcje kątowe, występujące często podczas dokonywania sprzedaży określonego towaru. Sprzedawca w sposób świadomy wysyła ze swojego stanu *Dorosłego* dwa komunikaty. Jeden na płaszczyźnie jawnej do *Dorosłego* klienta, a drugi (na płaszczyźnie ukrytej) do jego stanu *Dziecka* i z tego stanu pochodzi reakcja (ryc. 10b).



Ryc. 10. Transakcje ukryte (za: Rogoll, 2013, s. 41-42)

Do przedstawionych powyżej trzech typów transakcji – równoległych, skrzyżowanych i ukrytych Berne (2011, s. 21-25) sformułował trzy prawa komunikacyjne:

1. Jeśli transakcje są komplementarne (reakcja na bodziec pochodzi z tego stanu Ja, do którego ten bodziec był kierowany), to komunikacja przebiega w sposób bezkonfliktowy i może trwać nieskończenie długo;
2. W sytuacji kiedy transakcja jest skrzyżowana (odpowiedź odbiorcy komunikatu nie pochodzi ze stanu Ja, do którego bodziec był wysyłany), dochodzi do załamania i w konsekwencji do przerwania komunikacji. Wznowienie relacji uwarunkowane jest decyzją jednego z partnerów o zmianie poziomu Ja.
3. Transakcja ukryta (angażująca więcej niż dwa stany Ja równocześnie) odkrywa istotną prawdę związaną z procesem komunikowania się, a mianowicie, iż komunikacja niejawna (płaszczyzna psychologiczna) odgrywa w efekcie ważniejszą rolę niż ta prezentowana w warstwie społecznej (Stewart, Joines, 2016, s. 81-91; Jagieła, 2004b, s. 102-109; Pankowska, 2010, s. 50-53).

Konkluzja wynikająca z opisu tych trzech, najbardziej charakterystycznych, sposobów komunikowania się jest następująca: transakcje równoległe wiążą się z przejrzystością wysyłanych komunikatów, czyniąc tym samym rozmowę satysfakcjonującą, bezproblemową, zaś transakcje skrzyżowane czy ukryte, ze względu na brak transparentności wypowiedzi, mają charakter nieprzewidywalny, wprowadzają chaos, burzą harmonię i w efekcie zakłócają przebieg komunikacji, prowadząc do konfliktów, nieporozumień czy przerwania kontaktu. W świetle podjętych rozważań niezwykle istotnym jest fakt, że w rzeczywistości sam człowiek decyduje o przebiegu komunikacji i za każdym razem ma możliwość dokonania zmian, tak by poprzez uruchomienie swojego stanu *Dorosłego* dążyć do podejmowania relacji przyjemnych i budujących, odrzucając te, które są trudne i ograniczające (Stewart, Joines, 2016, s. 93-95; Pankowska 2010, s. 53).

Podsumowując, wiedza dotycząca praw ludzkiej komunikacji przynosi korzyść każdemu. Przede wszystkim służy lepszemu zrozumieniu prawidłowości determinujących proces porozumiewania się. Sprzyja wnikliwszemu i trafniejszemu interpretowaniu mających miejsce sytuacji, co w konsekwencji pozwala efektywniej kierować procesem komunikowania, skuteczniej reagować i działać.

W kolejnym podrozdziale przedstawię pokrótce kolejny nurt analizy transakcyjnej skoncentrowany na grach międzyludzkich. Wprawdzie nie były one przedmiotem moich badań empirycznych, niemniej - ze względu na ich ważne miejsce w rozpatrywaniu stosunków międzyludzkich z punktu widzenia analizy transakcyjnej, a także ze względu na ich częstotliwość występowania (relacje rodzinne we wszystkich możliwych konstelacjach obfitują w ten zakamuflowany sposób porozumiewania się) - przedstawię poniżej najbardziej istotne kwestie związane z tym tematem.

2.3.2. Gry interpersonalne

W obrębie analizy transakcyjnej teoria gier międzyludzkich jest mocno akcentowana i rozwijana. Gry stanowią bardziej skomplikowany rodzaj sekwencji zachodzących transakcji, które przebiegają zgodnie z określonymi regułami i w określonym celu, chociaż zazwyczaj ani cel, ani sama gra nie są w pełni uświadamiane przez osoby w niej uczestniczące. Jej zasadniczym elementem jest ukryty haczyk, fortel, pułapka, do której „złapany” zostaje partner rozmowy, stający się tym samym „ofiarą” osoby inicjującej grę transakcyjną. Każda gra transakcyjna, składająca się z kilku lub kilkunastu zakamuflowanych komunikatów, jest pewnym procesem, który posiada swój początek,

kulminację i zakończenie powiązane zazwyczaj z uzyskaniem określonych korzyści psychologicznych. Eric Berne (2014, s. 37-38) zdefiniował grę jako: *okresowo, często powtarzający się zestaw transakcji, pozornie bez zarzutu, o utajonej motywacji (...) każda gra jest w swoim założeniu nieuczciwa, a wynik ma wydźwięk dramatyczny, a nie ekscytujący*. W odróżnieniu od normalnych, uczciwych transakcji zwanych operacjami, gry transakcyjne, odbywające się poza pełną świadomością obu stron, zawierają w sobie końcową wypłatę w postaci określonych uczuć zarówno u inicjatora gry, jak i jego ofiary. Dla osoby podejmującej grę końcową wypłatą ma być uzyskana pewna emocjonalna satysfakcja, gdy - wmanipulowany w zaistniałą sytuację partner - przeżywa nieprzyjemne uczucia, takie jak: wstyd, zmieszanie, wzburzenie, bezradność czy poczucie winy. Gry pełniąc wiele funkcji, w wymiarze psychologicznym są rodzajem mechanizmu obronnego ludzi poszukujących wsparcia emocjonalnego, wzmocnienia poczucia własnej wartości, którzy nie potrafią zaspokajać swoich potrzeb w sposób otwarty, uczciwy, i szczery (Jagieła, 2004b, s. 121, 175).

Zdobywanie wiedzy, w jakie gry grać i jak w nie grać wpisane jest w proces edukacyjny odbywający w trakcie wychowania rodzinnego w okresie dzieciństwa. Z biegiem lat, w miarę zdobywania nowych doświadczeń, posiadane umiejętności są modyfikowane i udoskonalane w ramach tzw. programowania indywidualnego (Berne, 2004, s. 42; Jagieła, 2004a, s. 31-33; Berne, 2014, s. 11, 45-46).

Aby można było w sposób jednoznaczny stwierdzić, że odbywa się gra transakcyjna, musi mieć miejsce seria transakcji ukrytych posiadających swoją typową kolejność i odpowiadających określonej przez Berne'a (2011, s. 43) tzw. formule (wzorowi) G:

$F + H = R \rightarrow P \rightarrow K \rightarrow Z$,

Gdzie:

F – oznacza fortel (sztuczkę, podstęp), czyli pewnego rodzaju pułapkę zastawioną przez inicjatora gry (agensa) na partnera interakcji w celu skłonienia go do podjęcia gry;

H – haczyk stanowiący słaby punkt ofiary, która nieświadomie daje się wciągnąć do gry;

R – reakcja (odpowiedź) ze strony ofiary na „zaproszenie" do gry;

P – przełącznik, czyli nagła zmiana ról między partnerami gry;

K – konsternacja (zaskoczenie, zakłopotanie, zmieszanie) będąca emocjonalną reakcją związaną z zamianą ról;

Z – zapłata (wypłata), czyli końcowy rezultat gry dla obu stron (Jagieła, 2004b, s. 124-125; Stewart, 2016, s. 321-322).

Odwołując się do przykładu najwcześniej poznanej i opisanej przez Berne'a gry: *Dlaczego ty nie – tak, ale,* przedstawię poniżej scenkę ilustrującą przebieg tej gry:

Dziecko: „Za tydzień mam sprawdzian z historii. Na pewno nie dam rady dobrze się przygotować. Bardzo się boję i strasznie stresuję. Jest tyle materiału do zapamiętania, a ja mam taką słabą pamięć…"

Matka: „Sprawdzian dopiero za tydzień, masz więc sporo czasu. Zacznij od dzisiaj, a na pewno sobie poradzisz…"

Dziecko: „Tak, ale to nie takie proste, mam przecież jeszcze inne przedmioty, tyle prac domowych…"

Matka: „To może podziel sobie materiał do opanowania na każdy dzień, a wieczorem dla utrwalenia powtórz sobie…"

Dziecko: „Tak, ale to niemożliwe… łatwo powiedzieć. Przecież wiesz, że wieczorem jestem totalnie zmęczony i nic mi się nie chce.."

Matka: „To może, jeśli zechcesz, pouczymy się razem…"

Dziecko: „To w ogóle nie wchodzi w grę, to niemożliwe…przecież wiesz, że nie lubię z kimś się uczyć…"

Matka: „To może sam będziesz się uczył, a ja wieczorem odpytam cię, jeśli zechcesz"

Dziecko: „ Nie, to kiepski pomysł… Na samą myśl o tym, że mogłabyś mnie odpytywać robi mi się niedobrze…stres w szkole i jeszcze w domu. Tego już za wiele…"

Matka: „No to naprawdę nie mam pojęcia, jak mogłabym ci pomóc…".

Z przebiegu rozmowy wynika, iż fortelem w tej grze była bezsilność, bezradność dziecka, a haczykiem – okazywana życzliwość matki oraz gotowość udzielenia działań pomocowych (sugestie, rady, angażowanie się…). Dziecko zainicjowało tą grę w celu uzyskania konkretnych korzyści *(zapłaty*), a mianowicie uzyskania potwierdzenia, iż jego sytuacja problemowa nie jest możliwa do rozwiązania. Wszystkie propozycje matki kolejno były krytykowane i odrzucane po to, żeby udowodnić beznadziejność swojej sytuacji i czuć się zwolnionym od podejmowania jakichkolwiek działań. Skoro wszystkie podpowiedzi matki były nietrafione, dziecko wzmacnia swoje przekonanie, że ma prawo do nieponoszenia odpowiedzialności i czucia się usprawiedliwionym w sytuacji faktycznej porażki, jaką mogłaby być ocena niedostateczna ze sprawdzianu. Zapłatą (w sensie negatywnym) była niewątpliwie frustracja matki, że oto w tak trudnej sytuacji dziecka nie

potrafiła skutecznie przyjść mu z pomocą, zaś dla dziecka bezradność matki stanowiła dodatkową korzyść (zysk) psychologiczną w postaci przekonania, że nie tylko ono sobie nie radzi.

Biorąc pod uwagę intensywność oraz skutki, jakie mogą zaistnieć w wyniku prowadzonych gier interpersonalnych, można dokonać następującego ich podziału:

Gry pierwszego stopnia występują najczęściej, mają najłagodniejszy przebieg i posiadają społeczną akceptację w środowisku graczy. Przybierają głównie formę słownych utarczek, aluzji, drobnych złośliwości czy niegroźnych uszczypliwości, nie przynosząc większych spustoszeń w relacjach z drugimi. Wpisują się często w strukturę spotkań towarzyskich czy przyjęć;

Gry drugiego stopnia we wzajemnych kontaktach wywołują już znacznie poważniejsze konsekwencje zarówno psychologiczne, jak i społeczne, ale mają zazwyczaj odwracalny charakter. Istnieje możliwość naprawienia negatywnych skutków, na przykład poprzez próbę wyjaśnienia, przeproszenia czy wyrażenia zgody na poniesienie słusznej kary;

Gry trzeciego stopnia prowadzą już do bardziej dramatycznych i czasem nieodwracalnych konsekwencji. Ten rodzaj gier – jak twierdzi Eric Berne (2004, s. 50) – kończy się na sali operacyjnej, w sądzie, więzieniu lub w kostnicy. Uwzględniając kontinuum – od najłagodniejszych do najbardziej ostrych, nieustępliwych i drastycznych, gry trzeciego stopnia znajdują się niewątpliwie na jego końcu i wiążą się z poważnymi konsekwencjami emocjonalnymi. Mogą także prowadzić do różnych form przemocy (morderstwo czy samobójstwo) (Jagieła, 2004b, s. 131-133; Stewart, Joines, 2016, s. 320-321).

Większość gier interpersonalnych wywołuje zatem mniej lub bardziej negatywne skutki, a sam ich przebieg może być również mniej lub bardziej dramatyczny. To, jaki stopień osiągnie prowadzona gra, uzależnione jest od postawy graczy, ich determinacji, zapalczywości, zaistniałych okoliczności czy emocjonalnych korzyści uzyskiwanych z uczestnictwa w grze. Na pewno bardzo ważna jest świadomość konsekwencji tego rodzaju gier, bowiem czym innym jest przeżycie nieprzyjemnej towarzyskiej uszczypliwości, a czym innym doznanie poważnej krzywdy w wyniku ukrytego konfliktu prowadzącego do tragedii (Jagieła, 2004b, s. 132-133).

W transakcyjnej teorii gier zidentyfikowano dotychczas setki gier, których nazwy zazwyczaj wywodzą się z mowy potocznej i uwypuklają jakiś istotny aspekt każdej z nich.

W próbie scharakteryzowanie gry uwzględnia się przede wszystkim jej własny dramatyczny styl przebiegający w określonej „scenografii", czas trwania, liczbę osób w nią zaangażowanych, podejmowane role, stopień intensywności oraz ukryte przekazy (James, Jongeward, 1994, s. 260).

Ich podziału według Eric Berne'a (2004, s. 50-140) można dokonywać przyjmując różne kryteria (np. ze względu na liczbę osób uczestniczących w grze, typy kliniczne, psychodynamikę), z których najbardziej znane są kryteria socjologiczne związane z różnymi obszarami funkcjonowania człowieka. Można zatem dokonać klasyfikacji tych gier, wyróżniając:

- Gry życiowe (np. *Alkoholik, Dłużnik*), które mogą wywierać wpływ na różne aspekty funkcjonowania człowieka i trwać całymi latami. Inne gry z tej grupy (*Kopnij mnie, Teraz cię mam, Ty sukinsynu, Patrz co przez ciebie zrobiłem*) mają na celu uzasadnić zajmowaną przez graczy postawę życiową.
- Gry małżeńskie (np. *Kozi róg, Sąd, Oziębła kobieta, Udręczona, Gdyby nie ty – kochanie*) w życiu rodzinnym mogą stać się powtarzającym wzorcem zachowań.
- Gry na przyjęciach (np. *Ależ to okropne, Wada, Spryt, Dlaczego ty nie – tak, ale*) mają za zadanie wzmocnić i zintensyfikować zastane relacje towarzyskie.
- Gry seksualne (np. Walczcie ze sobą, Gwałt, Perwersja, Gra w pończoszkę, Awantura) wykorzystywane są i uprawiane w celu zaspokojenia potrzeb seksualnych lub ich unikania czy wręcz zwalczania.
- Gry świata podziemnego (np. Policjanci i złodzieje, Jak się stąd wydostać? Wytnijmy numer Józkowi) mają miejsce w środowiskach kryminogennych i często z udziałem pracowników systemu ścigania i penitencjarnego.
- Gry terapeutyczne (np. Cieplarnia, Ja tylko próbuję ci pomóc, Psychiatria, Ubóstwo, Wieśniaczka, Głupi, Drewniana noga) odbywają się zarówno wśród ludzi zaangażowanych zawodowo w działania pomocowe, jak i tych, którzy z tych różnorodnych form terapeutycznych korzystają Berne, 2004, s. 55-140)

Większość gier międzyludzkich, mających miejsce w różnorodnych sytuacjach i środowiskach (zjawisko prowadzenia gier psychologicznych wpisuje się również w rzeczywistość rodzinną i szkolną i obfituje w szereg gier charakterystycznych dla tych środowisk np. *Moje lepsze niż twoje, W kozi róg, Kopnij mnie* itd.), ze względu na posiadanie ukrytego komunikatu, niesie ze sobą szereg nieprzyjemnych w odbiorze skutków emocjonalnych, stad też trudno by było doszukiwać się możliwości istnienia gier

o pozytywnych konotacjach (Jagieła, 2004, s. 123). Tymczasem Eric Berne (2014, s. 136-140) zidentyfikował i wprowadził do repertuaru gier również pojęcie gier konstruktywnych, określając bardzo dokładnie ich charakter. Zdefiniował je następująco: *O grze konstruktywnej można mówić wtedy, gdy jej wkład społeczny przewyższa złożoność jej motywów (...) Konstruktywna gra przyczynia się więc zarówno do dobrego samopoczucia innych graczy, jak i do rozwoju agensa*. Przyznając, że jest ich niewiele, podaje kilka przykładów gier konstruktywnych: *Pracowite wakacje, Szarmancki, Filantrop, Lokalny mędrzec,* a także *Będziecie jeszcze dumni, że mnie znacie*, które mogą w rezultacie przynosić pozytywne skutki społeczne (np. odnoszenie sukcesów życiowych, angażowanie się w działalność charytatywną) oraz psychologiczne (satysfakcja, wchodzenie w bliskie relacje, tworzenie więzi z innymi, dobre samopoczucie).

Zdaniem Erica Berne'a każda gier (nie tylko te konstruktywne) może nieść ze sobą szereg korzyści, które autor ujął w sześciu kategoriach;

1. Wewnętrzne psychologiczne korzyści z gry przyczyniają się do zmniejszenia napięcia psychicznego i polegają na zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych, takich jak: potrzeba akceptacji, bliskości, autentyczności - za pomocą uczuć zastępczych w postaci gniewu, lęku, poczucia winy czy wstydu;
2. Zewnętrzne psychologiczne korzyści z gry związane są z możliwością unikania bliskich kontaktów z innymi ludźmi na zasadach odpowiedzialności i szczerego zaangażowania się. Można zatem przeżywać emocjonalny kontakt z innymi, nie będąc tak naprawdę z nimi;
3. Wewnętrzne społeczne korzyści z gry zapewniają zachowanie bezpiecznego dystansu wobec innych osób w celu uniknięcia szczerego i prawdziwego zaangażowania się.
4. Zewnętrzne korzyści z gry zwiększają szansę na pozbycie się nudy związanej z prozą życia poprzez ubarwianie codziennych relacji społecznych według zasady „niech wreszcie coś się dzieje";
5. Biologiczne korzyści z gier polegają na uruchamianiu aktywności organizmu, stymulacji układu nerwowego i wiążą się z utrzymywaniem wewnętrznej równowagi poprzez bodźcowanie zewnętrzne;

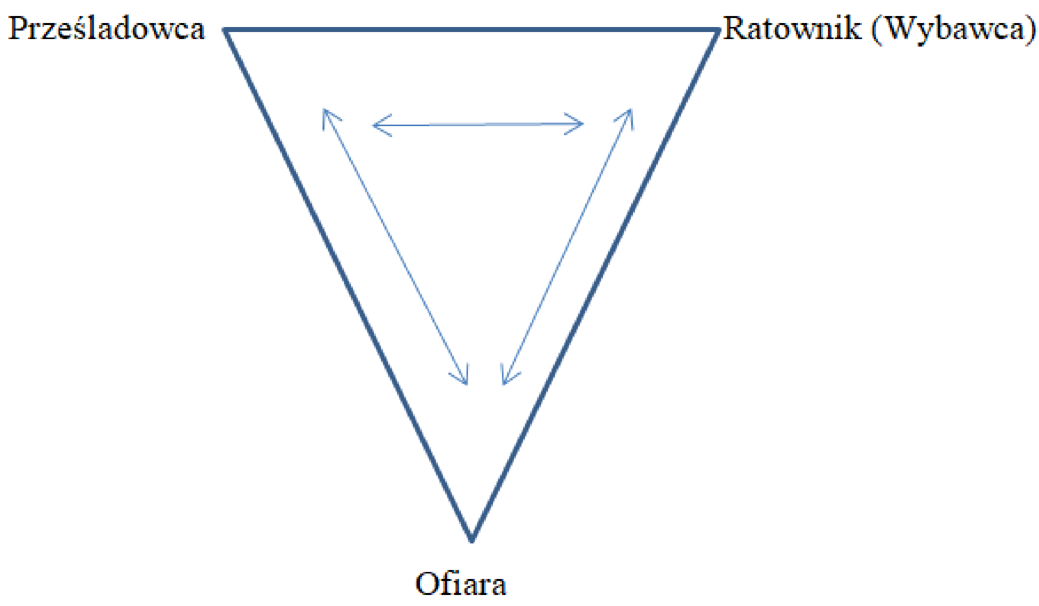
6. Egzystencjalne korzyści z gier zapewniają poczucie pewności co do słuszności obranej drogi życiowej określonej przez skrypt[4], przyjętych postaw wobec samego siebie i innych oraz kształtowania własnej niepowtarzalnej tożsamości (Berne, 2004, s. 44-45, Jagieła, 2004b, s. 129-130; Pankowska 2010, s.57).

Na zakończenie rozważań dotyczących gier interpersonalnych przytoczę jeden z najbardziej znanych sposobów analizowania gier przy zastosowaniu tzw. Trójkąta Dramatycznego (ryc.11), opracowanego przez Stephena Karpmana (za: Rogoll, 2013, s. 74-75). Podczas toczącej się gry partnerzy wchodzą w jedną z trzech skryptowych ról: *Ratownika (Wybawcy), Prześladowcy* lub *Ofiary*. Każda z tych ról wiąże się z pragnieniem zaniżania wartości partnera lub siebie. Ukryty przekaz płynący z roli *Ratownika (Wybawcy)* oznacza: „Jestem lepszy/a od ciebie, gdyż tylko ja potrafię przyjść ci z pomocą, a ty sam nie jesteś w stanie tego zrobić" (ty jesteś „nie *OK*"[5]- tylko ja mogę ci pomóc), z kolei rola *Prześladowcy* oznajmia partnerowi: „Jestem lepszy od ciebie, ty jesteś ode mnie gorszy, więc przysługuje mi prawo do sprawowania władzy, dominowania i poniżania ciebie" (ty jesteś „nie *OK*"), zaś wejście w rolę *Ofiary* wiąże się z uznaniem samego siebie za gorszego (jestem „nie *OK*"), zmuszonego do poszukiwania wsparcia u *Wybawcy* i/lub potwierdzenia przekonania o własnej niższości u *Prześladowcy* (i w jakimś stopniu również u *Wybawcy*). Zaniżanie poczucia własnej wartości może mieć miejsce u *Wybawcy* także wówczas, gdy docenianie siebie i samoakceptacja pojawia się tylko podczas działań pomocowych wobec innych osób (Pankowska, 2010, s. 57-58; Pierzchała, 2017, s. 36-49). Warto przy tym zaznaczyć, iż zastosowanie Trójkąta Dramatycznego, jako narzędzia może być pomocne pod warunkiem uwzględnienia szerszego, relacyjnego kontekstu. W przeciwnym razie analiza gier oraz pełnionych w nich ról stanie się tylko formalnym opisem opartym na diagramach, a nie narzędziem służącym promowaniu autonomii i podnoszącym świadomość na temat toczących się gier (Jusik, 2018, s. 35).

---

[4] Eric Berne (2011, s. 476), zdefiniował pojęcie skryptu, jako: posuwający się do przodu program utworzony we wczesnym dzieciństwie pod wpływem rodziców, który kieruje zachowaniami jednostki w ważnych aspektach jej życia. Teoria skryptu życiowego, krótko zasygnalizowana, nie jest przedmiotem rozważań niniejszej pracy.

[5] Wyrażenia „OK", „nie OK" wiążą się z pozycjami życiowymi, które zostaną szerzej omówione w podrozdziale 2.4.



Ryc. 11. Trójkąt Dramatyczny (za: Rogoll, 1989, s. 60)

Każda z opisanych powyżej ról oznacza jakąś formę nierozpoznania, niezrozumienia i nieadekwatnego odczytania umiejętności drugiej strony. *Prześladowca*, jak i *Ratownik* ewidentnie nie rozpoznają możliwości partnerów interakcji. Prześladowca nie przyznaje drugim, w związku z nierozpoznaniem, prawa do godności, szacunku i do czucia się osobą wartościową. Z kolei *Ratownik* nie widzi, nie rozpoznaje umiejętności innych ludzi do przejawiania w pełni samodzielnego, odpowiedzialnego myślenia i działania. Ofiara zaś, nie dokonując wglądu we własną osobę, nie rozpoznaje swojego potencjału. W zetknięciu zatem z osobą *Prześladowcy* biernie przyznaje mu prawo do upokorzenia i odrzucenia. Natomiast oddając się „w ręce" *Ratownika* pozostaje w przekonaniu, że potrzebuje jego wsparcia, aby móc myśleć, decydować i działać (Stewart, Joines, 2016, s. 324).

Cechą charakterystyczną każdej gry jest wchodzenie, w wyniku zamiany, w różne role oraz przeżywanie różnorodnych emocji związanych z zajmowaną pozycją. Najbardziej kluczowym elementem gry jest fakt, w jakiej pozycji (roli) znajduje się osoba w momencie otrzymywania wypłaty. W zaprezentowanej wcześniej przykładowej scence, nawiązującej do gry *Dlaczego ty nie – tak, ale* dziecko zaczynało grę w roli *Ofiary*, a matka, podejmując grę, weszła w rolę *Wybawcy*. W trakcie prowadzonej rozmowy miał miejsce zwrot polegający na tym, że matka stała się *Ofiarą*, a syn – *Prześladowcą*.

Mając zatem na uwadze fakt, iż każda gra jest procesem, w którym robi się coś ze względu na ukryte motywy, które (1) są poza świadomością Dorosłego i (2) nie stają się jasne aż do momentu, w którym uczestnicy gry zmienią sposób zachowania oraz (3)

powodują, że wszyscy czują się zmieszani, niezrozumiani i mają tendencję do obwiniania innych (Stewart, Joines, 2016, s. 331), należałoby zadać, w ramach podsumowania, kluczowe pytanie: jak skutecznie chronić się przed zgubnymi konsekwencjami prowadzonych gier międzyludzkich. Otóż, odwołując się do wypowiedzi Jarosława Jagieły (2004b, s. 190; zob. też: Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015, s. 95-98; James, Jangeward, 1994, s. 266-268), można to uczynić w następujący sposób:

- Zatrzymaj się;
- Zdystansuj się do całej sytuacji;
- Poproś partnera lub daj sobie sam trochę czasu na zastanowienie;
- Rozpoznaj swoje uczucia;
- Wybierz inną drogę komunikacji;
- Wybierz odpowiednią strategię postępowania na przyszłość.

Wprawdzie powyższe sugestie kierowane były przede wszystkim do nauczycieli, ale w moim przekonaniu mają uniwersalny charakter i mogą być przydatne w każdej interakcji zagrożonej przekształceniem: z opartej na prawdzie i uczciwości komunikacji w zakamuflowany sposób porozumiewania się, obarczony szeregiem negatywnych konsekwencji.

Gry mogą być też skutecznym, wręcz niezawodnym sposobem na dostarczenie sobie odpowiedniej ilości intensywnych wzmocnień, zwanych w nomenklaturze analizy transakcyjnej znakami rozpoznania. Scharakteryzuję je w następnym podrozdziale mojej pracy.

2.3.3. Znaki rozpoznania

Każdy rodzaj kontaktu między ludźmi zazwyczaj związany jest z wymianą różnego rodzaju gestów, spojrzeń, uwag, słów czy dotyków. Dzięki nim jednostka czuje się dostrzegana, rozpoznawana i uznawana przez innych. W analizie transakcyjnej naturalna potrzeba tzw. znaków rozpoznania/*strokes* (wzmocnień, głasków, wsparcia) traktowana jest bardzo poważnie i dlatego poświęca się jej dużo uwagi. Eric Berne (2004b, s. 7-9) określił te potrzeby fizycznej i umysłowej stymulacji jako *głód bodźców*. Odwołując się do badań związanych z deprywacją emocjonalną, sensoryczną czy społeczną, uwypuklił znaczenie doświadczania różnego rodzaju głasków/wzmocnień dla prawidłowego rozwoju człowieka. Ich brak porównuje do głodu pożywienia.

Potrzeba bodźcowania pojawia się z chwilą narodzin każdego człowieka i trwa przez całe życie. W okresie niemowlęcym głód głasków występuje głównie na poziomie biologicznym i zaspokajany jest przede wszystkim przez kontakt fizyczny (nieoceniona rola rodziców), natomiast w późniejszych okresach rozwoju, obejmując również potrzeby psychologiczne, uzupełniany jest innymi formami bycia zauważonym. Służą temu różne formy kontaktów społecznych, w każdej transakcji bowiem ma miejsce wymiana głasków/znaków rozpoznania między partnerami interakcji. Siła ich odbioru uzależniona jest od wielu czynników. Wśród nich istotne znaczenie mają różnice indywidualne oraz kulturowe, obejmujące funkcjonujące w określonym środowisku wzory zachowań oraz sposoby reagowania na wyrażane emocje (Stewart, Joines, 2016, s. 97, 101; Jagieła, Sarnat-Ciastko, s. 32; Jusik, 2018, s. 28).

W bogatym słowniku pojęć analizy transakcyjnej znak rozpoznania/głask jest: jednostką interpersonalnego uznania i akceptacji, będącą w swej istocie każdym aktem uznania obecności i bycia zauważonym przez innych (Jagieła, 2015, s. 154). Te jednostki wymiany kontaktu między ludźmi, zdaniem badaczy, zamiennie można również określać, obok wymienionych, jako: wyrazy uznania, stymulacje, bodźce.

Odwołując się do definicji Muriel James i Dorothy Jangeward (1994, s. 357), powyższą definicję można uzupełnić o podział na znaki pozytywne, określane czasem jako głaski, i negatywne, zwane „kopniakami" lub „kolczatkami", a także na znaki rozpoznania warunkowe i bezwarunkowe.

W przebiegu różnorodnych transakcji wymiana znaków rozpoznania może mieć charakter zarówno werbalny (forma przywitania, rozmowa, pochwała, potwierdzenie, komplement, dodanie otuchy, wyrażenie uznania, kłótnia, obelga itp.), jak i niewerbalny (głaskanie, przytulenie, gesty, czułe spojrzenie, uśmiech, pocałunek, groźne spojrzenie, odwrócenie się plecami, odepchnięcie itp.). W obrębie znaków rozpoznania znajdują się takie, które dostarczają ich odbiorcy przyjemnych uczuć, takich jak: akceptacja, poczucie bezpieczeństwa, szacunek, uznanie, poczucie własnej wartości i są to wówczas głaski pozytywne, ale występują również znaki negatywne, czyli takie, które związane są z dezaprobatą. Dla ich odbiorcy są nieprzyjemne, bolesne i stanowią źródło przykrości, dyskomfortu, uczucia poniżenia czy wręcz odrzucenia. Chociaż te ostatnie są bardzo nieprzyjemne w odbiorze, to jednak w życiu często się zdarza, że ludzie, chcąc zwrócić na siebie uwagę, celowo prowokują swoim zachowaniem ich otrzymywanie, ponieważ są one lepsze niż żadne. Na taki sposób zachowywania, często podświadomie, decydują się

dzieci, żeby tylko zwrócić na sobie uwagę rodziców lub nauczycieli (Stewart, Joines, 2016, s. 98-99; James, Jongeward, 1994, s. 79; Rogoll, 2013, s. 43-45).

Dalszy podział znaków rozpoznania dotyczy rozróżnienia ich na warunkowe i bezwarunkowe. O ile otrzymanie tych pierwszych uzależnione jest od oceny efektów czyichś działań, o tyle te drugie wynikają z samego faktu istnienia danej osoby. Dla prawidłowego rozwoju oba rodzaje wsparcia są niezbędne. Doświadczanie pozytywnych bezwarunkowych głasków (np. „Lubię cię", „Cieszę się, gdy jesteś ze mną", „Jesteś dla mnie bardzo ważna") budują poczucie własnej wartości, wzmacniają samoakceptację i przekonanie o posiadaniu prawa do miłości, przyjaźni i szczęścia. Natomiast pozytywne warunkowe są przeważnie formą oceny osiągnięć, wysiłku, zachowania (np. „Pieczesz bardzo dobre ciasta", „Twój rysunek bardzo mi się podoba…użyłaś tylu kolorów… „Twoja wypowiedź świadczy o tym, że posiadasz ogromną wiedzę związaną tym tematem"), a także stanowią informację zwrotną od nadawcy o posiadanych kompetencjach odbiorcy, o jego możliwościach czy zdolnościach. Kształtują obraz siebie i samoocenę. Z kolei negatywne warunkowe znaki rozpoznania ograniczające się do wskazania popełnionych błędów, słabości czy braku wymaganych kompetencji, mogą, przy odpowiednim podejściu ich odbiorcy, stanowić konstruktywną krytykę i być źródłem informacji w kierunku doskonalenia się. Dla dziecka warunkowe negatywne znaki rozpoznania wyraźnie wskazują granice dobrego i złego zachowania i stosowanie ich jest jak najbardziej pożądane w procesie wychowania. Ze względu jednak na możliwość niewłaściwego zinterpretowania ich przez dziecko (jako oceny siebie, a nie zachowania, np. „Jestem nic nie wart, skoro ciągle marudzę… skoro nie otrzymuję takich ocen, jakich życzy sobie mama"), zachowanie ostrożności w sposobie przekazywania takich znaków oraz upewnienie się rodzica o właściwym zrozumieniu przez dziecko jest bardzo ważne. Jak podkreślają Lidia Cierpiałkowska i Halina Nowicka-Gawęcka (2005, s. 16-17), siła wpływu znaków rozpoznania kierowanych wobec dziecka w dużym stopniu zależy od tego, z jakiego stanu Ja rodzica one pochodzą. Otóż dla dziecka najbardziej korzystne są pozytywne głaski otrzymywane z Dziecka Naturalnego (DzN) rodzica, a najbardziej przykre i bolesne są skrajnie negatywne głaski pochodzące ze stanu Dziecka Przystosowanego (DzP) rodzica oraz z Rodzica Krytycznego (RK). Dla każdej osoby, bez względu na wiek, największą przykrość w odbiorze sprawiają bezwarunkowe negatywne znaki rozpoznania, które związane są zazwyczaj z okazywaniem wyraźnej niechęci do drugiej osoby, ale i one mogą być przydatną informacją na przykład w doborze towarzystwa, czyli dokonywania właściwej decyzji, z kim warto przebywać, a z którymi

ludźmi nie należy zawierać bliższych znajomości (Pankowska, 2010, s. 59; Sękowska, Szymanowska, 2000, s. 67-72; Stewart, Joines, s. 99 -112; Rogoll, 2013, s. 45-46).

W omawianym temacie istotną kwestią jest ukazanie różnicy między negatywnymi znakami rozpoznania a umniejszeniami. Otóż te ostatnie udzielane są z negatywnych aspektów stanów Ja nadawcy i wiążą się z wyraźną dewaloryzacją drugiej osoby, odbieraniem jej poczucia własnej wartości i sensowności tego, co robi. Bardzo ważną cechą umniejszeń jest to, że nie mają związku ze stanem faktycznym. Natomiast negatywne znaki rozpoznania, chociaż niechętnie odbierane, odnoszą się zawsze do zastanej rzeczywistości – przede wszystkim uczuć nadawcy. Przykładem dla ukazania tych zasadniczych różnic mogą być poniższe wypowiedzi, w których negatywnym warunkowym znakiem rozpoznania będzie: „Napisałeś to zdanie niepoprawnie pod względem stylistycznym", a umniejszeniem: „ No cóż, muszę powiedzieć, że jesteś jakimś anty-talentem i w ogóle nie potrafisz pisać poprawnie". Ilustracją z kolei negatywnego bezwarunkowego znaku rozpoznania jest zdanie: „ Nie lubię cię", a umniejszenia: „Nie widzisz tego, że nikt cię nie lubi". Te przykłady pokazują, iż umniejszenia, związane z okazywaniem obojętności, upokarzaniem, ośmieszaniem, dokuczaniem, są o wiele bardziej przykre, bolesne i krzywdzące, i co ważne - nie ukierunkowują ich odbiorcy na pozytywną zmianę. Częste doświadczanie umniejszeń/dewaloryzacji przez osoby dorosłe przyczynia się znacząco do zaburzenia lub zablokowania komunikacji, a w relacjach rodzic-dziecko może stanowić źródło poważnych zaburzeń w rozwoju osobowości. W przypadku z kolei pozytywnych wzmocnień - one również, poprzez zniekształcanie rzeczywistości, zamieniają się w tzw. wyolbrzymienia. Przykładem zatem pozytywnego warunkowego głasku będzie: „Twój pomysł na urządzenie salonu jest bardzo oryginalny", a wyolbrzymieniem: „Co za cudowny salon!", zaś pozytywnym bezwarunkowym głaskiem: „Szanuję cię", a wyolbrzymieniem: „Jaka ty jesteś wspaniała!". Wprawdzie wyolbrzymienia nie są tak brzemienne w negatywne skutki jak umniejszenia, niemniej często słyszane mogą budować nieadekwatną, zawyżoną samoocenę (na takie niebezpieczeństwo narażają rodzice swoje dzieci, kierując np. wobec nich nieustannie niekonstruktywne pochwały: „Och, jaki piękny obrazek", „Jesteś taki cudowny") lub być traktowane jako fałszywe czy nieszczere, a więc niewiarygodne, określane w analizie transakcyjnej jako cukierkowe/plastikowe (Pankowska, 2010, s. 59-60; James, Jongeward, 1994, s. 80-81; Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015, s. 54).

Reasumując, dawanie i otrzymywanie głasków, zarówno tych pozytywnych jak i negatywnych, wpisuje się w szeroki wachlarz potrzeb każdej jednostki. Ich wymiana towarzyszy wszystkim relacjom społecznym, a ich doświadczanie rozpoczyna się już na gruncie życia rodzinnego, w którym znaczącą rolę odgrywają rodzice/opiekunowie. To dzięki nim, jak podkreślają Jan Stewart i Vann Joines (2016, s. 112-113), w codziennych relacjach dziecko, poprzez ich liczbę i intensywność poznaje ich naturę oraz uczy się rozróżniania wzmocnień pozytywnych od negatywnych (otrzymywanie tylko pozytywnych lub negatywnych głasków może prowadzić do zaburzonego postrzegania własnej osoby, a tym samym do zniekształconego obrazu siebie, odzwierciedlającym się w niewłaściwym sposobie funkcjonowania społecznego i osobistego), by potem jako osoby dorosłe umiały odpowiednio reagować na określone sytuacje z zachowaniem zasady akceptacji samego siebie oraz partnera interakcji, charakterystycznej dla pozycji życiowej określanej w języku analizy transakcyjnej jako postawa: Ja jestem OK – Ty jesteś OK.

2.4. Pozycje życiowe

W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że ludzie w relacji z samym sobą oraz z innymi prezentują cztery podstawowe pozycje życiowe, ukształtowane pod wpływem doświadczeń z okresu dzieciństwa oraz reakcji na różnorodne sytuacje osobiste i społeczne. W tych czterech reprezentacjach sposobu widzenia relacji z samym sobą i z innymi zawarta jest informacja, czy jednostka postrzega siebie i partnera interakcji za osobę wartościową, czy też nie. Ujmowane są one następująco:

Ja jestem *OK* (Ja +) – Ty jesteś *OK* (Ty +)

Ja nie jestem *OK* (Ja -) – Ty jesteś *OK* (Ty +)

Ja jestem *OK* (Ja +) – Ty nie jesteś *OK* (Ty -)

Ja nie jestem *OK* (Ja -) – Ty nie jesteś *OK* (Ty -)

Te cztery perspektywy określane są jako pozycje podstawowe, egzystencjalne, psychologiczne, bazowe pozycje transakcyjne, „okna na świat” lub po prostu jako pozycje życiowe, odzwierciedlające fundamentalne stanowisko, jakie może człowiek zajmować, dokonując wartościowania siebie i innych. Odwołując się do słownika analizy transakcyjnej, pozycję życiową można zdefiniować jako: podstawowe przekonania osoby, powstałe przed ósmym rokiem życia, o sobie samej i innych ludziach, służące do usprawiedliwiania swoich decyzji i zachowań. Jest to fundamentalny punkt widzenia na

zasadnicze wartości, które osoba postrzega w sobie oraz otoczeniu (Jagieła, 2012, s. 153; Berne, 2011, s. 109-113).

Pierwsza pozycja Ja+Ty+ - ma charakter świadomej, akceptującej postawy wobec siebie i innych osób. Opiera się na myśleniu i wierze w skuteczność swojego działania. Jest dojrzałym wyborem ze stanu Ja-Dorosły. Wiąże się z uruchamianiem pozytywnych aspektów stanów Ja, posiadaniem wysokiej samooceny, samoakceptacji, szacunku i zaufania tak do siebie samego, jak i do drugiego człowieka. Jest to postawa, która sprzyja konstruktywnemu i asertywnemu rozwiązywaniu problemów, a także budowaniu satysfakcjonujących relacji, sprzyjających współdziałaniu, byciu blisko własnych potrzeb, samorealizacji i odnoszeniu sukcesów, ale nie kosztem drugiej osoby. Uznawana jest za jedyną „zdrową" pozycję, związaną z rzeczywistością i określaną często jako postawę „wygrywającego"[6]. Osoba potrafiąca pozostawać w niej jako dominującej pozycji nie będzie inicjatorem gier, ale również będzie posiadała na tyle siły, by nie ulec fortelowi przygotowanemu przez agensa, bowiem „haczyk" (słaby punkt) umiejscowiony jest zazwyczaj w którejś z negatywnych pozycji życiowych. Z kolei w każdej z opisanych niżej, negatywnej pozycji życiowej może ujawnić się rola podejmowana poprzez udział w grze: ***Prześladowcy** (Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK); **Ofiary** (Ja nie jestem OK – TY jesteś OK/ Ty nie jesteś OK); **Wybawcy** (Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK; Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK lub Jestem OK* tylko wtedy, gdy pomagam innym) (Pankowska, 2010, s.70).

Pozycja Ja – Ty + - odzwierciedla zaniżone poczucie własnej wartości i przecenianie wartości innych. Wiąże się tym samym ze skłonnością do uległości, podporządkowywania, poświęcania się, deprecjacją własnych potrzeb na rzecz zaspokajania potrzeb innych ludzi. Jest to postawa ujawniająca posiadane kompleksy, wewnętrzny niepokój, przekonanie, że się nie sprosta stawianym wymaganiom. Postawa lękowa, wyrażana w zdaniu „Nie poradzę sobie", sprzyja podejmowaniu zachowań unikowych i jest charakterystyczna dla dziecięcego sposobu funkcjonowania. Pozostawanie w tej pozycji może wiązać się z nadmierną uległością *Dziecka Przystosowanego* lub *Rodzica Opiekuńczego* („Muszę działać na rzecz innych, nawet kosztem siebie… moje potrzeby nie są tak ważne, jak innych")

---

[6] Osoba, która już jako dziecko dokonuje wyboru pozycji „Ja jestem OK ty jesteś OK", postrzega siebie, zdaniem Stewart i Joines (2016, s. 153), jako godną miłości i szacunku i najprawdopodobniej zbuduje skrypt wygrywający, którego istotą jest samorealizacja, poczucie spełniania się, nawet gdy wymaga to wzmożonego wysiłku.

Pozycja Ja+ Ty - - wiąże się z przejawianiem postawy wyższości względem innych osób, dawaniem sobie prawa do instrumentalnego, przedmiotowego traktowania drugiego człowieka. Osoba reprezentująca taką postawę ukierunkowana jest na osiąganie egoistycznych celów, nie zawsze znajdujących się w zasięgu jej możliwości. Jeśli odnosi sukcesy, to na pewno nie te, które związane są z budowaniem bliskich relacji z innymi, opartych na szczerości i wzajemnym szacunku. Przyjmowanie takiej pozycji może wiązać się również z agresją, wymuszaniem, dominacją, upokarzaniem, wykorzystywaniem w celu zaspokojenia własnych potrzeb. Istnieje prawdopodobieństwo, iż u dzieci, a później nastolatków pod wpływem różnych krzywd (przemoc, złe traktowanie) doznanych ze strony dorosłych, przede wszystkim od rodziców/opiekunów, może ujawnić się właśnie taki sposób widzenia siebie i innych. W aspekcie funkcjonalnym trwanie w takiej pozycji uruchamia głównie negatywne sposoby działania z *Rodzica Krytycznego* („Musisz stosować się do tego, co ci mówię, bo ja wiem lepiej") i *Rodzica Opiekuńczego* („Ona na pewno nie zrobi tego jak trzeba, muszę jej pomóc"), a także z *Dziecka Naturalnego* („Twoje potrzeby nie są tak ważne jak moje").

Pozycja Ja - Ty - - określana jest jako pozycja udaremniająca, odnosząca się do zachowań zmierzających do destrukcji i autodestrukcji. Oznacza deprecjację samego siebie i innych osób. Jest to postawa typowa dla osób apatycznych, depresyjnych, dla których życie pozbawione jest celu i sensu. Sprzyja poczuciu niemocy, bezradności. Wiąże się z negacją siebie i innych. Bardzo skutecznie utrudnia podążanie w kierunku samorealizacji oraz wchodzenie w bliższe relacje z innymi ze względu na przejawianie nieufności, podejrzliwości czy wręcz zachowań nacechowanych agresją. Bycie w tej pozycji życiowej uaktywnia w sensie funkcjonalnym negatywne aspekty ze stanu *Dziecka Zbuntowanego* („Na złość mamie, nie włożę rękawiczek i odmrożę sobie ręce") (Jagieła, 2004b, s. 88-90; Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015, s. 89-90; Berne, 2011, s. 109-113; Pankowska, 2010, s. 65-66, 69; Klimkowska, 2018, s. 92).

Żadna z opisanych pozycji nie musi mieć globalnego ani stałego charakteru. Ich występowanie może być okresowe lub dotyczyć tylko wybranych obszarów funkcjonowania człowieka. By jednak doszło do zmiany o trwałym charakterze, jej źródło musi tkwić we wnętrzu człowieka. Ożywienie tego źródła może nastąpić pod wpływem jakiegoś oddziaływania terapeutycznego bądź silnego zewnętrznego doświadczenia, np. miłości. Dążenie do kształtowania takich korzystnych zmian w zajmowanej pozycji życiowej jest jednym z głównych zadań analizy transakcyjnej (Berne, 2011, s. 112; Harris,

1979, s. 53-71; Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 17-18; James, Jongeward, 1994, s. 61-71; Rogoll, 2013, s. 48).

W analizie transakcyjnej przyjęto podział na: behawioralne pozycje życiowe, odnoszące się do określonej sytuacji „tu i teraz" i stosunkowo łatwe do zmodyfikowania, oraz na pozycję egzystencjalną, przyjętą w okresie dzieciństwa. Ta ostatnia wykazuje względnie stały charakter. Może ulec zmianie tylko pod wpływem profesjonalnej interwencji terapeutycznej.

Pozostaje kwestią sporną przekonanie dotyczące pierwotnej pozycji życiowej. Według twórcy analizy transakcyjnej Erica Berne'a (za: Pankowska, 2010, s. 68; James, Jongeward, 1994, s. 355) jest ona przyjmowana między 3 i 7 rokiem życia, jako wynik dotychczasowych osobistych doświadczeń oraz podejmowanych decyzji mających z nimi związek. Przeciwstawne stanowisko zajmuje Thomas Harris (1987, s. 53-70) i jego zwolennicy. Otóż uważają oni, iż pierwszą, czyli pierwotną pozycją jest *Ja nie jestem OK – Wy jesteście OK* i jest to najbardziej rozstrzygająca decyzja. Uzasadnieniem dla takiego przekonania jest fakt przeżycia przez dziecko szoku związanego z porodem i pozostawania w całkowitej zależności od swoich opiekunów oraz przeżywania uczucia niepewności co do zaspokajania swoich potrzeb. W miarę dorastania i uzyskiwania samodzielności dziecko, w zależności od zachowań swoich opiekunów, kształtuje swoją postawę wobec siebie i drugich. Jeśli otrzymywana od nich dotychczasowa troska, zainteresowanie, ilość głasków coraz bardziej się zmniejsza, wówczas może zrodzić się w nim przekonanie, że inni też *nie są OK.* Moc takiego przekonania może ulec wzmocnieniu, jeśli rodzice/opiekunowie są osobami chłodnymi, zachowującymi dystans czy wręcz posuwającymi się do przemocowego, brutalnego zachowania. Doświadczanie takich sytuacji ograbiających dziecko z poczucia bezpieczeństwa i zmuszających go do samodzielnego radzenia sobie skutkuje ukształtowaniem w nim pozycji *Ja jestem Ok – Wy nie jesteście OK.* Inny punkt widzenia przyjmuje Steiner (2016, s. 154), twierdząc, iż wszystkie dzieci zaczynają od pozycji *Ja jestem OK*, *Ty jesteś OK*, a zmiana tej pozycji, może mieć miejsce wówczas, gdy zostanie przerwana pod wpływem jakichś okoliczności, uzyskiwania negatywnych znaków rozpoznania czy nieprawidłowej współzależności między dzieckiem a matką.

Bez względu na różnice w przedstawionych poglądach niepodważalnym pozostaje fakt, iż to właśnie najbliższe otoczenie dziecka wywiera największy wpływ na wybór pozycji, z jaką wejdzie w okres dorosłości. Uznanie siebie za osobę wartościową,

zasługującą na miłość i pełną akceptację uzależnione jest od wielu czynników, wśród których niewątpliwie ogromne znaczenie ma ilość i rodzaj otrzymywanych głasków. Tymi, które ułatwiają wyjście z pozycji *Ja nie jestem OK,* by potem utrzymywać się w pozycji *Ja jestem OK,* są odpowiednio dozowane pozytywne głaski bezwarunkowe i warunkowe. Nieocenionym wzmocnieniem tej zdrowej postawy jest płynąca od najbliższych akceptacja, uznanie, szacunek, ale również obserwowanie okazywania takich uczuć we wszystkich innych relacjach. Z kolei utrwalona już pozycja *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* - jako naturalne źródło wzmocnień pozytywnych, uruchamia potrzebę hojnego udzielania głasków sobie i innym. Wiąże się to z faktem, że osoby pozostające w tej pozycji posiadają aktywne pozytywne aspekty stanów Ja, ujawniające się m.in. w obdarowywaniu pozytywnymi wzmocnieniami, takimi jak: uznanie, pochwała ze strony pozytywnego *Rodzica Krytycznego*, czułe spojrzenia ze *strony Rodzica Opiekuńczego*, obiektywna, rzeczowa ocena z *Dorosłego,* entuzjastyczne wyrażenia radości *Dziecka Spontanicznego* czy uprzejmości okazane ze stanu *Dziecka Przystosowanego*. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż osoba działająca z pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* na zasadzie wzajemności też będzie otrzymywała dużo ciepła i pozytywnego wsparcia. Ponadto, nie kierując się źle pojętą ekonomią głasków (według reguł: „Nie dawaj innym głasków", „Nie proś o nie, gdy tego pragniesz", „Nie odmawiaj głasków, nawet wtedy, gdy tego nie chcesz", „Nie dawaj głasków sobie samemu") będzie z radością je dawała i miał odwagę o nie prosić w sytuacji, kiedy ich potrzebuje.

Podobna zależność ma miejsce, kiedy pozycje *nie OK* uaktywniają negatywne aspekty stanów Ja, a te z kolei stają się źródłem negatywnych znaków rozpoznania. Te najbardziej bolesne, krzywdzące i upokarzające objawiają się w postaci umniejszeń i pochodzą z negatywnych form stanów Ja. Zaburzona czy niesatysfakcjonująca komunikacja, wszystkie gry utrzymujące osobę w przekonaniu, że ona lub inni *nie są OK* związane są z transakcjami prowadzonymi z negatywnych aspektów stanów Ja (Pankowska, 2010, s. 68-71).

Te cztery podstawowe pozycje ujawniają się w różnych sytuacjach i układach społecznych, wyrażając akceptację wobec siebie i innych lub jej brak. Kształtują się pod wpływem zdobywanych doświadczeń i informacji pochodzących z różnych źródeł. Wywierają ogromny wpływ na sposób działania, na rodzaj i jakość prowadzonych transakcji. Zatem o osobach z dominującą zdrową pozycją *Ja jestem OK - Ty jesteś OK* można powiedzieć, że zależy im na prowadzeniu w relacjach z innymi transakcji przejrzystych intencjonalnie, uczciwych i komplementarnych, bądź krzyżowania ich (by

być w zgodzie ze sobą) w sytuacjach, kiedy partner rozmowy dąży do przekształcenia pozycji na *nie OK*. Natomiast osoby uruchamiające negatywne aspekty stanów Ja podczas zachodzących transakcji (często będą to transakcje skrzyżowane lub ukryte) ujawniają tym samym (często w sposób nieuświadomiony) pozostawanie w pozycji *nie OK*.

W mojej pracy przedmiotem analiz będą pozycje behawioralne, które są zmienne i przyjmowane jako reakcja na określoną sytuację. Niemożność zaspokojenia potrzeby, porażka, otrzymanie od kogoś negatywnego lub umniejszającego komunikatu, stres itp. mogą powodować, że nawet osoby o egzystencjalnej pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* od czasu do czasu okażą którąś z negatywnych pozycji, deprecjonując siebie (*Ja nie jestem OK*, bo nie udało mi się osiągnąć celu/popełniłam błąd) lub innych (*Ty nie jesteś OK*, bo denerwuje mnie twoje zachowanie/zrobiłeś mi przykrość). Podobnie ktoś reprezentujący jako względnie stałą pozycję *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* wobec pewnych osób czy w określonych sytuacjach może przyjąć behawioralną pozytywną pozycję (Ty też jesteś OK). Jest to jednak stan nietrwały i zazwyczaj szybko osoba powraca do swojej „ulubionej" egzystencjalnej pozycji życiowej. Dlatego tak ważne jest, aby kształtować i wzmacniać pozytywny stosunek do siebie i innych jako podstawową pozycję życiową.

Niezwykle istotnym czynnikiem kształtowania się postawy *Ja jestem OK – inni ludzie również są OK* jest okazywanie dziecku przez dorosłych, w codziennych interakcjach, szacunku, akceptacji i solidaryzowania się z nim. Takie sytuacje budują wysokie poczucie własnej wartości oraz poczucie skuteczności własnych działań, co znajduje swoje pozytywne przełożenie na sposób radzenia sobie z sytuacjami stresującymi (Pankowska, 2010, s. 68-69).

ROZDZIAŁ III

Radzenie sobie w sytuacjach trudnych

Problematyka radzenia sobie w sytuacjach trudnych, problemowych, jest dla współczesnego badacza interesującym, intrygującym i wciąż aktualnym obszarem do podejmowania eksploracji naukowo-badawczych. Dynamizm naszych czasów sprawia bowiem, że towarzyszący przeżywaniu takich sytuacji stres jest zjawiskiem wszechobecnym i nieuniknionym. Doświadczanie go jest w sposób immanentny związane już z samym faktem istnienia człowieka i objawia się we wszystkich sferach funkcjonowania i na każdym etapie ludzkiej egzystencji. Skoro zatem konfrontacja z sytuacją trudną, stresową jest nieunikniona, to pytanie o mechanizmy związane z radzeniem sobie, o aktywności podejmowane przez człowieka, wydaje się być sprawą priorytetową.

3.1. Stres i sytuacja trudna w perspektywie psychologii

W literaturze przedmiotu radzenie sobie jest rozpatrywane i ujmowane jako: proces, strategia i styl (Wrześniewski, 2004, s. 45, 2004, s. 69-81; Łosiak, 2008, s. 17; Heszen - Niejodek, 2014, s. 61; Strelau, 2001, s. 491-492). Rozważania wokół tej problematyki rozpocznę od wyjaśnień terminologicznych związanych z pojęciem stresu jako czynnika, który wpisany jest w przeżywanie sytuacji trudnych, stawiających człowieka na granicy jego możliwości lub je przekraczających. Następnie scharakteryzuję, w oparciu o wybraną literaturę przedmiotu, style i strategie radzenia sobie.

3.1.1. Pojęcie i rodzaje stresu

Podejmowana przez wielu badaczy problematyka stresu ma charakter interdyscyplinarny i stanowi przedmiot zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, m.in. biologów, lekarzy, socjologów, antropologów, a przede wszystkim psychologów i pedagogów. Wieloaspektowość ujęć sprawia, że wiedza ta jest stale pogłębiana i rozszerzana.

Potoczne rozumienie tego pojęcia często utożsamiane jest z poczuciem lęku, wewnętrznego napięcia czy zagrożenia i odnosi się do dwóch sposobów jego ujmowania, a mianowicie do określenia sytuacji zewnętrznych, takich jak na przykład przykre

wydarzenia, wygórowane oczekiwania, trudne sytuacje, które wymagają od człowieka gotowości do stawienia im czoła („mam za sobą dzień pełen stresów"), bądź też do próby opisania przeżywanych stanów emocjonalnych, napięć, nieprzyjemnych reakcji na zaistniałą sytuację („czuję się bardzo zestresowana"). Te dwa ujęcia znajdują swoje odzwierciedlenie w definiowaniu i badaniach podejmowanych przez psychologów, określających stres jako bodziec lub reakcję (Heszen, 2013, s. 22; Sasak, Waldzińska, 2004, s. 236). Sam termin stres wywodzi się z techniki i oznacza zdolność badanych substancji, materiałów i konstrukcji do wytrzymania w warunkach uzależnionych od określonych normami obciążeń (Sobolak, Bitner, 2004, s. 75-76; Zubrzycka-Maciąg, 2013, s. 15).

O stresie można mówić, iż w swojej istocie został ukształtowany w procesie zmian ewolucyjnych jako zespół reakcji adaptacyjnych, których najważniejsza funkcja związana była z przygotowaniem organizmu do przeciwstawienia się zagrożeniom i/lub podjęcia określonych wyzwań. Stąd też biologiczna, najbardziej pierwotna reakcja na stres identyfikowana jako szkodliwa, przebiegała odruchowo. Druga, warunkowa, kształtowana była w wyniku zdobywanego doświadczenia i uczenia się, polegającego na kojarzeniu pewnych okoliczności z czynnikami biologicznymi wywołującymi stres. Trzeci sposób reagowania związany był z przeżywaniem niekorzystnych sytuacji jako frustracji. Czwarta, ostatnia droga reagowania na stres, ma związek z oceną i interpretacją zdarzeń niekorzystnych (Łosiak, 2007, s. 163-166).

Pierwsze informacje związane z tematyką stresu można odnaleźć zarówno w filozofii, jak i medycynie, natomiast o próbie usystematyzowania tej wiedzy dopiero od wieku XIX, kiedy stres zdefiniowano jako:

- obciążenie (load) - odnoszące się do siły zewnętrznej;
- presja (stress) - reakcja organizmu wywołana czynnikami zewnętrznymi;
- napięcie (strain) - rozumiane jako rodzaj zaburzenia czy deformacji podmiotu (Terelak, 2001, s. 11).

Definicja stresu zamieszczona w Słowniku psychologii (Reber, 2001, s. 716) opisuje stres w dwóch znaczeniach, jako: (1) ogólnie wszelką siłę, która zastosowana wobec organizmu, wywołuje istotną modyfikację jego postaci, zazwyczaj z konotacją, że jest to zniekształcenie lub wypaczenie (…); (2) stan napięcia psychicznego, wywołany przez siły i naciski, o których mowa w znaczeniu (1). Pierwsze ujęcie stresu w podanej definicji odnosi się do przyczyny poprzedzającej określony skutek, natomiast drugie sprowadza

stres do zaistniałego skutku jako efektu występowania różnorodnych zewnętrznych sił i nacisków.

Dla rozwoju teorii stresu ogromne znaczenie miały: koncepcja homeostazy opracowana przez amerykańskiego fizjologa Waltera Cannona (1929, s. 399-431) oraz ogłoszona przez biologa Claude'a Bernarda zasada zachowania względnej równowagi środowiska wewnętrznego ustroju. Pierwsza z nich podkreśla, iż istotą homeostazy jest utrzymanie stałości środowiska wewnętrznego bez względu na rodzaj warunków zewnętrznych. Druga koncepcja wskazuje na zależność utrzymania organizmu przy życiu od przestrzegania zasady zachowania równowagi środowiska wewnętrznego ustroju. W takim ujęciu i rozumieniu koncepcja homeostazy Cannona stanowi pierwszą zwartą i naukową koncepcję stresu. W. B. Cannon jest badaczem, który po raz pierwszy wprowadził pojęcia stresu emocjonalnego lub stresu nerwowego i opisał go jako reakcję psychofizjologiczną organizmu na zaistniałe czynniki zewnętrzne o charakterze zarówno emocjonalnym, jak i fizycznym. Posługiwał się również pojęciami: krytyczny poziom stresu, zaburzający wewnętrzną homeostazę, stres chroniczny, wywierający wpływ na sposób funkcjonowania przez dłuższy okres czasu, oraz stres incydentalny oddziałujący krótkotrwale, ale bardzo intensywnie (za: Terelak, 2001, s. 11-12; Hobfoll, 2006, s. 25; Zubrzycka-Maciąg, 2013, s. 16).

Ideę reakcji stresowej rozwinął i wprowadził do nauk medycznych absolwent Uniwersytetu Karola w Pradze, na stałe pracujący w Ameryce, kanadyjski profesor pochodzenia węgierskiego Hans Selye, umieszczając w 1936 roku krótką, składającą się z 74 wierszy, notatkę w angielskim czasopiśmie „Nature" pt. *A Syndrome Produced by Diverse Nocous Agents*, stanowiącą opis zaobserwowanego syndromu, który później ostatecznie zdefiniował jako: *nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądanie, wymaganie otoczenia, związane zarówno z przyjemnymi, jak i nieprzyjemnymi dla jednostki zdarzeniami* (Selye, 1977, s. 25, Siek, 1989, s. 7; Terelak, 2005, s. 7;). Badacz podkreśla, iż *stres jest stanem przejawiającym się jako zespół (...) swoisty, jednak powstaje w sposób nieswoist* (Selye, 1960, s. 72). Obok tego podstawowego pojęcia Hans Selye (1960, s. 54, 83) wprowadził również pojęcia: *stresora*, jako czynnika wywołującego zjawisko stresu, oraz *dystresu* (zły stres), dla określenia przykrego, destrukcyjnego, szkodliwego stanu związanego z deprywacją, frustracją i chorobą, a także pojęcie *eustresu* (dobry stres) dla opisania stanu mobilizacji, uaktywnienia się, wzmożenia wysiłku w celu konstruktywnego pokonywania pojawiających się przeszkód (Kitajew – Smyk, 1989, s. 36-37; Łosiak, 2007, s. 42; 2008, s. 10-11; Reykowski, 1966, s. 186; Siek, 1989, s. 10;

Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010, s. 46-49). Obecnie charakterystyka pojęcia *stresor,* obejmującego: *wszystkie sytuacje i bodźce stawiające człowiekowi jakieś żądania i wymuszające na nim reakcje mobilizacyjne* (Siek, 1989, s. 11), została poszerzona o szereg właściwości, wśród których wymienia się przede wszystkim: czynnik zagrożenia, przerost wymagań, znaczne przekroczenie możliwości jednostki do podjęcia określonych działań, rozbieżność celów z posiadanymi umiejętnościami, konieczność zastosowania działań zaradczych (Łosiak, 2008, s. 79).

Paralelne spojrzenie na zjawisko stresu można odnaleźć w definicji zaproponowanej przez Zimbardo (1999, s. 485), która opisuje to pojęcie jako*: zespół specyficznych i niespecyficznych (ogólnych) reakcji organizmu na zdarzenia bodźcowe, które zakłócają jego równowagę i wystawiają na poważną próbę lub przekraczają jego zdolność radzenia sobie.* Z kolei wszelkiego rodzaju zdarzenia bodźcowe (warunki wewnętrzne i zewnętrzne), które wymagają od organizmu jakiegoś rodzaju reakcji przystosowawczej, badacz zbiorczo nazywa *stresorami.*

Złożona reakcja organizmu na stres, nazwana przez Hansa Selye'go (1960, s. 3, 38 - 41) ogólnym zespołem adaptacyjnym (*General Adaptation Syndrome – GAS*), przebiega w trzech stadiach:

1. stadium reakcji alarmowej, podczas której następuje mobilizacja sił obronnych organizmu, wskazująca na pojawienie się czynnika szkodliwego. Uruchamiane są zasoby w celu poradzenia sobie z sytuacją trudną;

2. stadium odporności, w którym organizm przystosowuje się do zaistniałych, szkodliwych warunków w celu podjęcia działań odwetowych;

3. stadium wyczerpania, charakteryzujący się spadkiem i utratą sił obronnych, spowodowany zbyt intensywnym lub zbyt długim występowaniem stresora, co skutkuje rozregulowaniem funkcji fizjologicznych organizmu.

Stres, jak podkreśla autor, jest normalną reakcją biologiczną organizmu, zjawiskiem fizjologicznym, towarzyszącym każdemu człowiekowi we wszystkich obszarach jego funkcjonowania. Skutki stresu mogą mieć charakter długotrwały, nawet po zaprzestaniu bezpośredniego oddziaływania stresora (Selye, 1977, s. 70), a z każdą trudnością – jakakolwiek by ona była – można zdaniem badacza uporać się na dwa podstawowe sposoby: czynnie - przez podjęcie walki, albo biernie – przez ucieczkę lub zaakceptowanie sytuacji (Selye, 1977, s. 15., Terelak, 2001, s. 24; Ogińska-Bulik; Juczyński, 2010, s. 46-47; Heszen, Sęk, 2012, s. 142).

Stanisław Siek (1989, s. 7), odwołując się do definicji Selyego, podobnie sprowadza stres *do nieswoistej reakcji organizmu na wszelkie stawiane mu żądania*. Stres jest częścią życia, naturalnym produktem ubocznym wszystkich, podejmowanych przez człowieka aktywności i nie sposób go uniknąć, tak jak nie można żyć bez pożywienia, pracy czy miłości. Całkowite uwolnienie od stresu oznaczałoby w sensie egzystencjalnym śmierć.

Ze względu na pewne właściwości stresu można dokonać próby ujęcia go w aspekcie czasu występowania i uczynił to Janusz Reykowski (1996, s. 214-216), proponując poniższą klasyfikację:

- stres doraźny - występujący krótkotrwale, jednorazowo w wyraźnie określonych granicach czasowych. W tym przypadku stresem jest zarówno bodziec stresowy (np. otrzymana informacja o awarii samochodu), jak i sytuacja stresowa (np. egzamin doktorski);
- stres periodyczny - charakteryzujący się powtarzalnością określonych sytuacji (np. prowadzenie zajęć ze studentami, wizyta u lekarza);
- stres przewlekły – mający miejsce wówczas, kiedy czynniki stresowe występują w niezmienionej formie przez dłuższy okres czasu. Może, zdaniem autora, posiadać specyficzną dynamikę, tzn. wzrastać do pewnej krytycznej granicy i potem zmniejszać się (np. rozłąka, przygotowania do udziału w zawodach sportowych).

Współcześnie psychologowie nie zawężają zjawiska stresu wyłącznie do jednej grupy czynników, ulokowanych czy to w samym człowieku, czy w otoczeniu, ale ujmują go szerzej - jako określony rodzaj reakcji (interakcji, transakcji) zachodzącej między nimi. Dominuje systemowe podejście do stresu, który w tym znaczeniu stanowi składową złożonej relacji elementów środowiskowych, sytuacyjnych, podmiotowych, dyspozycyjnych i procesualnych (Heszen, 2013, s. 24; Łosiak, 2007, s. 19-21; Heszen-Niejodek, 1996c, s. 13-43).

Z polskiej analizy literatury przedmiotu wynika wszakże, że już w 1965 roku Janusz Reykowski w swoich rozważaniach podkreślał, iż pojęcie stresu: *zakłada interakcje czynników zewnętrznych i wewnętrznych* wywołujących pewien stan u człowieka, który stanowi podstawowe kryterium występowania tego zjawiska (Reykowski, 1966, s. 193-194). Stres psychologiczny, według badacza, związany jest z występowaniem: *czynników stanowiących o zagrożeniu i zakłóceniu*. Ich cechą wspólną jest to, że ingerują one w istniejący tok aktywności, zmuszając jednostkę do podejmowania nowych działań lub ich całkowitego zaniechania. Zagrożenia i zakłócenia te wpływają w istotny sposób na system wewnętrznej regulacji w następujący sposób:

- wymuszają uruchomienie dodatkowej aktywności;
- skłaniają do reorganizacji zaistniałego już porządku;
- zapowiadają możliwość wystąpienia straty, stanu deprywacji, dezorganizacji w utrwalonych już strukturach związanych z potrzebami, systemem wartości czy obrazem własnej osoby (Reykowski, 1966, s. 204-205).

Janusz Reykowski stwierdza dalej, że stres nie jest immanentną cechą bodźca, ale reakcją na ten bodziec. Zatem sposób postrzegania tych bodźców jest kluczowy: to, jak są postrzegane będzie miało wpływ na faktyczne zachowanie się człowieka (Reykowski s. 210, 213; Strelau, 2004, s. 49-50).

Stres wywołują różnorodne sytuacje, które w efekcie, jak podkreśla to badacz Roman Zawadzki (2004, s. 49-51), mogą prowadzić do:

- przeżywania dyskomfortu psychicznego i fizycznego;
- poważnych zakłóceń w sferze funkcjonowania;
- dysfunkcji w zakresie pracy organizmu, związanych z ograniczeniem jego sprawności i wydajności;
- rozchwiania procesów emocjonalnych i umysłowych oraz problemów z kontrolą tych procesów;
- zakłóceń w relacjach międzyludzkich związanych ze wszystkimi sferami ludzkiej egzystencji: zawodowej, społecznej i kulturowej itp.

Sposób reagowania na czynniki stresogenne, w opinii autora, będzie uzależniony od tego, w jakim stopniu człowiek, we własnym przekonaniu, uzna określone sytuacje za bodźce awersyjne, oraz od tego, jak w procesie socjalizacji nauczył się je oceniać i na nie reagować.

Zakorzeniona w ogólnej teorii psychologicznej i w tradycji polskiej myśl tego wielkiego autorytetu w dziedzinie badań nad stresem nawiązuje do podstawowych tez teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego. Jej twórca w swoich rozważaniach uznaje za punkt wyjścia fakt, iż człowiek jest istotą zaangażowaną i ukierunkowaną w swoich działaniach na celową aktywność. Oznacza to, że w przypadku wystąpienia stresu, pomimo nieskończonej różnorodności możliwych reakcji, występują one w dwóch zasadniczo różniących się od siebie formach: w formie reakcji zwalczania stresu oraz w formie reakcji obrony przed stresem (za: Reykowski,1966, s. 259). Obie formy związane są z podejmowaniem określonych aktywności.

1. Pierwsza z nich, mająca na celu pokonanie stresu, może oznaczać:

- dążenie do usunięcia przeszkody poprzez poszukiwanie sposobu usunięcia czynnika hamującego lub utrudniającego podejmowane działania (dominujący czynnik: rozwiązanie problemu);
- przełamywanie przeszkody oznaczające np. użycie siły, groźby, zachowania nacechowane agresją (dominujący czynnik: agresja);
- ponowienie próby poprzez wielokrotne, wytrwałe powtarzanie tych samych zabiegów (dominujący czynnik: wytrwałość);
- modyfikowanie podejmowanych działań w wyniku całkowitego lub częściowego odejścia od dotychczasowych sposobów postępowania (dominujący czynnik: rozwiązanie problemu w wyniku zwiększonego wysiłku);
- podporządkowanie się sytuacji poprzez jej zaakceptowanie i rezygnację z realizacji niektórych stawianych sobie celów (dominujący czynnik: ignorowanie zagrożenia czy trudności, pogodzenie się ze stratami);
- badanie sytuacji, które nie prowadzi do podejmowania żadnych działań, by zwalczyć stres, ale zazwyczaj ogranicza się tylko do analizowania sytuacji lub warunkuje inną reakcję (dominujący czynnik: badanie sytuacji).

2. Druga forma aktywności objawia się w uruchamianiu reakcji obronnych przed stresem i może wiązać się z:

- wycofaniem się całkowitym, oznaczającym fizyczne lub symboliczne usunięcie się z sytuacji trudnej, polegające na dokonaniu zmian postrzegania tej sytuacji w umyśle podmiotu (np. uruchamianie różnych mechanizmów obronnych w postaci: wyparcia, racjonalizacji, projekcji, fantazjowania, zaprzeczania i.in.);
- poszukiwaniem ratunku, wsparcia na zewnątrz i zaniechaniem prób samodzielnego opanowania sytuacji. Taki sposób przypomina zachowanie się dziecka, które w swojej bezradności zwraca się o pomoc do swoich opiekunów.

O ile reakcja mająca na celu zwalczanie stresu pojawia się w fazie mobilizacji, o tyle wszelkie reakcje obronne mają miejsce przede wszystkim wtedy, gdy siła stresu przekracza możliwości podmiotu. Uruchamianie reakcji obronnych świadczy o utracie kontroli nad samym sobą oraz przebiegiem mających miejsce wydarzeń. Różnice pojawiają się również na poziomie oceny zaistniałej sytuacji. Otóż po ustąpieniu sytuacji stresowej osoby podejmujące próbę zwalczania stresu będą z reguły zmierzać do dokonania obiektywnej oceny zaistniałych zdarzeń, popełnionych błędów, wyciągnięcia wniosków w celu lepszego radzenia sobie z podobnymi trudnościami czy zagrożeniami w przyszłości.

Natomiast uruchamianie reakcji obronnych w sytuacji trudnej sprzyja, po jej ustąpieniu, usprawiedliwianiu swojej bezradności, poszukiwaniu argumentów potwierdzających, że niepowodzenia nie miały miejsca z winy podmiotu. Oznacza to *de facto*, że po ustaniu sytuacji problemowej nadal występuje skłonność do reagowania w sposób obronny (Reykowski, 1966, s. 259-263).

Innym wybitnym polskim psychologiem, który podjął próbę konceptualizacji stresu jest Jan Strelau (2006, s. 152), który samo pojęcie stresu definiuje następująco: *przez stres psychologiczny rozumiem stan psychologiczny charakteryzujący się negatywnymi emocjami o dużym natężeniu (takimi jak strach, lęk, złość, wrogość lub inne stany określane jako dyskomfort psychiczny, któremu towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne wyraźnie przekraczające poziom charakterystyczny dla spoczynkowego poziomu pobudzenia*. Taki sposób ujmowania stresu, jako stanu, implikuje zaliczenie go do nurtu reakcyjnego w próbie definiowania tego pojęcia. Stanowi również przykład relacyjnego konceptualizowania stresu, ze względu na postrzeganie stresu jako skutku interakcji pomiędzy możliwościami a stawianymi podmiotowi wymaganiami. Zdaniem autora, pojawiający się brak równowagi między tymi stanami staje się główną przyczyną wystąpienia stresu. Jego natężenie jest zatem funkcją rozbieżności między oczekiwaniami wobec jednostki a zakresem jej możliwości spełnienia tych oczekiwań, zakładając, że jednostka jest wystarczająco zmotywowana do poradzenia sobie w zaistniałej sytuacji (Strelau, 2004, s. 49).

3.1.2. Stres w ujęciu transakcyjnym

Zaprezentowany wcześniej, relacyjny sposób ujmowania stresu psychologicznego koresponduje z najbardziej znaną definicją światowego autorytetu w dziedzinie psychologii stresu Richarda S. Lazarusa, opracowaną wspólnie z Susan Folkman (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19), którzy stres określają jako: *szczególny rodzaj relacji (relationship) między osobą a otoczeniem, która jest oceniana przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi.*

Definicja ta ma więc charakter relacyjny, uwzględniający zarówno wymagania otoczenia, jak i możliwości osoby fizycznego sprostania tym wymaganiom, ale również charakter percepcyjny, gdyż podkreśla rolę człowieka jako decydenta w sprawie dokonania oceny swoich możliwości. Akcent zatem w relacyjnej koncepcji stresu położony jest na subiektywną ocenę znaczenia danej sytuacji dla podmiotu (podejście fenomenologiczno-

poznawcze), a nie na czynniki obiektywne. Podstawowym elementem tej oceny jest uznanie sytuacji za stresową, jeżeli stanowi ona zagrożenie dla dobrostanu jednostki. W zrewidowanej transakcyjnej teorii stresu, za sprawą Susan Folkman, obok oceny poznawczej, rozumianej jako mechanizm oceniający, uświadamiający i interpretujący, uwzględnia się również udział procesów emocjonalnych. Jednak ocena poznawcza ujmująca sytuację stresową jako: krzywdę/stratę (*harm, loss),* zagrożenie *(threat*) czy wyzwanie (*challenge*), jest pierwotna w stosunku do wywołanych przez nią emocji. Zatem oba procesy: poznawczy i emocjonalny składają się na transakcję stresową (Heszen, 2013, s. 28-30; Wosik-Kawala, 2013, s. 89-90; Terelak, 2001, s. 70; Łosiak, 2007, s. 28). Samo pojęcie transakcji wprowadził Lazarus (1986, s. 9) na określenie wpływu, jaki wywierają na siebie wzajemnie dwie strony w trakcie konfrontacji. Stwierdził, iż: *konfrontacja transakcyjna, opisując jakąś relację, tworzy nowy poziom analizy, na którym odrębne zmienne nikną lub ulegają modyfikacji (…) przyczynowe zmienne poprzedzające nadal zachowują swoją odrębność*. Pojęcie to ma za zadanie *uwypuklać wzajemność oddziaływań między człowiekiem a jego światem, podkreślając ich dynamiczną zmienność oraz wskazywać na tworzenie się specyficznej jakości psychologicznej o charakterze znaczeniowym* (Makowska, Poprawa, 2001, s. 79). Transakcja ta stanowi przedmiot nieustającej oceny przez jednostkę w procesie poznawczym. Ta interpretacja poznawcza odgrywa, zdaniem Zimbardo (1999, s. 489), główną rolę w odpowiednim rozpoznaniu sytuacji stanowiącej jakąś formę zagrożenia oraz podjęciu stosownych działań.

Wychodząc z założenia, że procesy emocjonalne są uruchamiane pod wpływem procesów poznawczych, Lazarus wprowadził dwa rodzaje oceny poznawczej, a mianowicie:

1. Ocena pierwotna (*primary apprasial*), odnosząca się do oceny, czy odczytywany przez mózg bodziec jest stresorem, czy też nie. Ten rodzaj oceny ma wpływ na intensywność i rodzaj reakcji emocjonalnych. Ocenę pierwotną modyfikują na zasadzie sprzężenia zwrotnego zachodzące zmiany w relacji podmiot-otoczenie, ale również własne refleksje i przemyślenia mające miejsce w trakcie zachodzącej transakcji, określane przez autora omawianej koncepcji jako tzw. przewartościowanie.
2. Ocena poznawcza wtórna (*secondary appraisal*), dotycząca oceny posiadanych możliwości. Uruchamia ona aktywność własną podmiotu w celu likwidacji przyczyn stresu lub łagodzenia negatywnych jego skutków, a w przypadku podjęcia wyzwania ma związek z usilnym dążeniem do osiągnięcia celu

i spodziewanych korzyści. Ten rodzaj oceny dotyczy zarówno samych źródeł stresu, jak i posiadanych przez podmiot zasobów. Można przyjąć, że ocena wtórna stanowi ważny punkt wyjścia do aktywności prowadzącej do wywołania zmiany w przebiegu transakcji stresowej (Lazarus, 1984, s. 31; Heszen, 2013, s. 28)

Podsumowując: o tym, czy dana sytuacja będzie postrzegana przez podmiot jako stresowa decyduje specyfika połączeń dwóch procesów związanych z oceną pierwotną i wtórną. Koncepcja Lazarusa jest zakorzeniona w psychologii poznawczej, a pojęcie oceny poznawczej pełni w niej najważniejszą rolę (Heszen; Sęk, 2012, s. 145). Obie oceny - wskutek wzajemnego oddziaływania - kształtują strategie i umiejętności radzenia sobie, do których to pojęć wrócę w trakcie rozważań związanych z problematyką radzenia sobie.

Opisane powyżej procesy przebiegają równocześnie i wywierają na siebie wzajemnie wpływ na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że np. pełna optymizmu ocena własnych możliwości może wywołać zmianę pierwotnej oceny sytuacji stresowej z zagrożenia na wyzwanie, a w przypadku oceny pesymistycznej skutek będzie odwrotny. Stosowane zatem przez wielu autorów w odniesieniu do omawianej koncepcji określenie: poznawczo-relacyjna teoria stresu jest jak najbardziej adekwatne (Terelak, 2001, s. 70-72; Heszen, 2013, s. 30; Łosiak, 2008, s. 28; Hobfoll, 2012, s. 52, Heszen, Sęk, 2012, s. 145). Warto w tym miejscu zasygnalizować fakt, iż opracowany przez Helenę Sęk, profesor psychologii w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, pomostowy model poznawczo- kompetencyjny zawiera w sobie elementy poznawczej teorii Lazarusa i koncepcji wypalenia zawodowego. Zgodnie z przyjętym podejściem transakcyjno-poznawczym autorka definiuje stres jako: *dynamiczną sekwencję wzajemnie na siebie oddziałujących procesów interpretacji – wartościowania stresorów (ocena sytuacji pierwotna i wtórna), aktów zmagania się (intrapsychicznych i behawioralnych) i ocenę powtórną zmagania się z sytuacja zakłócenia relacji między oczekiwaniami i możliwościami podmiotu a wymaganiami otoczenia* (Sęk i wsp. 1997, s. 172).

Teoria Lazarusa, pomimo wnoszonych przez niektórych badaczy zastrzeżeń (Heszen-Niejodek, 2002; Gruszczyńska, 2001, 2002, 2004), należy do najlepiej opracowanych w warstwie teoretycznej oraz mocno ugruntowanych empirycznie (Terelak, 2001, s. 25) i stanowić będzie w niniejszej pracy teoretyczną podstawę podjętych rozważań i badań.

Inną koncepcją stresu, podobnie zorientowaną na zaznaczenie posiadania zasobów w zachodzących interakcjach czy stanach stresu, jest salutogenetyczna koncepcja stresu Aarona Antonovsky'ego, w której centralne miejsce zajmuje pojęcie koherencji i jego trzy główne składniki: poczucie zrozumiałości, zaradności, sensowności i przewidywalności świata oraz własnych w nim działań. W przeciwieństwie do przedstawionych wcześniej koncepcji adaptacyjnych, ta zakłada, iż brak uporządkowania i homeostazy jest normalnym stanem rzeczy dla każdego organizmu ludzkiego. Takie podejście znajduje swoje odzwierciedlenie w następującej wypowiedzi Antonovsky'ego: *dynamiczny stan chwiejnej równowagi* jest normalnym stanem funkcjonowania człowieka. W życiu nieustannie mają miejsce takie sytuacje, w których pojawiają się bodźce zwane stresorami, na które człowiek reaguje, dostraja się do nich w celu zachowania dynamicznej równowagi procesów życiowych, zachowując przy tym pewien optymalny poziom funkcjonowania (za: Heszen, Sęk, 2007, s. 77). Autor (Antonovsky, 2005, s. 20) przyjjmuje także, podobnie jak uczynił to Hans Selye, iż stres stanowi element życia, a wszechobecne i nieuniknione *stresory* definiuje jako: *wymogi, dla których nie ma gotowych ani zautomatyzowanych reakcji adaptacyjnych* (Antonovsky, 2005, s. 42). W jego rozumieniu stresor zintegrowany z pojęciem uogólnionych zasobów odpornościowych (*Generalized Resistance Resources*) jest uogólnionym deficytem odpornościowym (*generalized resistance deficyt*) (Antonovsky, 2005, s. 13). W szerszym ujęciu według tego badacza (Antonovsky, 1995, s. 42) stresor stanowi: *element wprowadzający do systemu entropię, czyli takie doświadczenie życiowe, którego cechą charakterystyczną jest brak spójności, niedociążenie lub przeciążenie oraz brak udziału w podejmowaniu decyzji.* Antonovsky dokonał podziału stresorów na:

- stresory przewlekłe, odnoszące się do przeżywania stałego, uporczywego lub nasilającego się stanu braku, trwałej straty, a nawet deprywacji oraz występujący stały niedobór zasobów czy możliwości realizowania określonych celów czy zadań;
- stresorowe zdarzenia życiowe, takie jak: śmierć bliskiej osoby, utrata pracy, rozwód, itp.. Nie jest ważny sam fakt tych zdarzeń, ale ich konsekwencje wywołujące stany napięcia (za: Terelak, 2001, s. 52; Sęk, 2001, s. 28a).

O tym, czy człowiek, pomimo obciążeń związanych z działaniem stresorów, będzie w stanie zachować stan równowagi, zdaniem badacza, decyduje transakcja pomiędzy poziomem tego obciążenia a poziomem posiadanych zasobów odpornościowych, zarządzanych przez swego rodzaju metazasób, jakim jest silne poczucie koherencji rozumiane jako: *globalna orientacja człowieka, wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten*

ma dojmujące trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że (1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturowany, przewidywalny i wytłumaczalny; (2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; (3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania. Wysoki poziom koherencji stanowi asumpt do uruchamiania ogólnych zasobów odpornościowych i niepostrzegania odbieranych bodźców jako stresorów (za: J. F. Terelak, 2008, s. 93).

Możliwości, ujmowane jako posiadane przez jednostkę zasoby, czy - jak określa to Antonovsky (2005, s. 13) w salutogenetycznej teorii stresu - uogólnione zasoby odpornościowe (*Generalized Resistance Resources),* odgrywają strategiczną rolę w Teorii Zachowania Zasobów *(Conservation of Resources Theory, COR*) Stevena E. Hobfolla, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli amerykańskiej psychologii zdrowia. O ile paradygmat Lazarusa zakorzeniony jest w psychologii poznawczej, o tyle teoria Hobfolla ma charakter interdyscyplinarny i czerpie z historii, antropologii kulturowej, filozofii i socjologii, poszukując podstaw ewolucyjnych i kulturowych doświadczanego stresu. W przeciwieństwie do koncepcji Lazarusa koncentrującej się na jednostce i procesie radzenia sobie, Hobfoll podkreśla, iż zjawisko stresu oraz sposoby jego opanowywania dotyczą jednostki w kontekście rodziny, grupy i społeczności (za: Heszen, Sęk, s. 146). Zaproponowany przez Stevana E. Hobfolla model zachowania zasobów służy do ujmowania stresu psychologicznego jako: *reakcji wobec otoczenia, w którym istnieje (a) zagrożenie utratą zasobów netto, (b) utrata zasobów netto, (c) brak wzrostu zasobów następujący po ich zainwestowaniu* (za: Heszen-Niejodek, 2001, s. 472).

Podstawowa zatem różnica pomiędzy zaprezentowanym wcześniej ujęciem stresu przez Lazarusa i Folkman a sposobem jego rozumienia przez Hobfolla polega na tym, iż w pierwszym podejściu stres ma charakter relacyjny, zaś w drugim reakcyjny. Ze względu jednak na fakt, iż w koncepcji Stevana Hobfolla posiadane zasoby podlegają ludzkiej ocenie, są odpowiednio wartościowane, oznacza to, że można odnaleźć, pomimo istniejących różnic pomiędzy obiema teoriami, właśnie w tym względzie pewne podobieństwo.

3.1.3. Sytuacja trudna jako wyznacznik stresu

W toku dotychczasowych poszukiwań związanych z pojęciem stresu wspominałam o występowaniu tego zjawiska w połączeniu z sytuacją trudną, którą nestor polskiej

psychologii Tadeusz Tomaszewski (1984, s. 134) definiuje jako: *taką sytuację, w której zachodzi rozbieżność miedzy potrzebami człowieka a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub wykonania zadań. Na tej zasadzie można wyróżnić kilka różnych sytuacji trudnych, ale trzy z nich budzą, jak dotąd, największe zainteresowanie badaczy i szczegółowa wiedza na ich temat jest stosunkowo największa. Są sytuacje deprywacji, przeciążenia i zagrożenia.* Definicja ta, jak podkreśla Janusz Reykowski (1966, s. 195), nie odwołuje się ani do wewnętrznych przeżyć jednostki, ani do określonych czynników zewnętrznych, natomiast akcentuje obiektywną relację, jaka ma miejsce między podmiotem a otoczeniem.

Definicja zaproponowana przez Wincentego Okonia (1981, s. 323) częściowo koresponduje z powyższym ujęciem i jednocześnie podkreśla relacyjne rozumienie sytuacji trudnej jako: *złożonej całości, obejmującej wielorakie układy bodźców, zdarzeń, obiektów, osób oraz atmosfery emocjonalnej, istniejących w jakimś punkcie czasowym(...), w której wystąpiło zachwianie równowagi między potrzebami i zadaniami jednostek a sposobami i warunkami ich realizacji. Trudności te miałyby charakter obiektywny, gdyby jednostka zdolna do wykonywania normalnych zadań w normalnych warunkach spotykała się z zadaniami lub warunkami wykraczającymi poza normę, a subiektywny, gdy w normalnych warunkach człowiek nie mógłby wykonywać normalnych zadań.*

Osadzona w ogólnej teorii czynności sytuacja trudna sprecyzowana została przez Tadeusza Tomaszewskiego jako przeciwieństwo sytuacji normalnej, w której system potrzeb, warunków oraz czynności znajduje się w stanie stabilizacji i równowagi. Takiemu ujęciu sytuacji trudnej, jego zdaniem, przysługuje status pojęcia: stres psychologiczny, zarówno w wymiarze subiektywnym, kiedy człowiek nie jest w stanie ze względu na stan swojego organizmu osiągnąć określonego celu, jak i obiektywnym, kiedy trudność zadania czy warunki, w jakich się znajduje, przekraczają jego możliwości. Według badacza (1963, s. 125-130; 1984, s. 134-145) do najbardziej typowych sytuacji trudnych należą:

- zadania ponad siły;
- zadania niejasne do zinterpretowania ze względu na posiadaną strukturę;
- zadania przebiegające w zmieniających się warunkach - różnego rodzaju przeszkody, wywierany nacisk, konflikty itd.

Można zatem przyjąć, że sytuacje określane mianem trudnych wynikają ze stanu, który charakteryzuje się jakimś stopniem:

- przeciążenia, gdy otrzymane zadania do realizacji w zdecydowany sposób przerastają możliwości człowieka. Ma ona miejsce wówczas gdy, jak określa to Tomaszewski, występuje tzw. nieodpowiedniość między wykonaniem zadania a potencjałem tkwiącym w wykonawcy. Te rozbieżności pojawiają się, gdy zadania pochodzą zarówno z zewnątrz i postrzegane są jako obce, jak i w sytuacji, gdy stawiane są samemu sobie i wówczas traktowane są jako własne;
- deprywacji, gdy w sposób znaczący zostają pominięte lub wręcz niezaspokojone istotne potrzeby człowieka, które uaktywnione w sprzyjających warunkach mogłyby stanowić źródło siły do podejmowania działań w zamierzonym kierunku;
- zagrożenia czy utrudnienia mające miejsce w sytuacji, gdy reprezentowany przez jednostkę system wartości lub pojedyncza znacząca wartość ujęta przez ten system, są poważnie zagrożone (Tomaszewski, 1982, s. 32-35; Heszen, 2013, s. 25, Łosiak, 2008, s. 61).

Podsumowując omawianą powyżej koncepcję, należałoby podkreślić, iż jej autor za istotny, szczególny aspekt sytuacji trudnych (stresowych) uznaje - *nowość* - jako czynnik wyraźnie różniący sytuację normalną od tej, w której obecnie człowiek się znajduje i która wymaga od niego dokonania zmian w zakresie podejmowanych czynności. Podkreśla wagę trzech jej elementów, a mianowicie: zadań, warunków oraz możliwości. Zakłócenia związane z tymi trzema obszarami ludzkiej egzystencji mogą decydować o zamianie sytuacji normalnej na trudną, stresową, która odczuwana jest przez człowieka jako przykra i dezorganizująca jego aktywność (Ratajczak, 1996, s. 72). Niepodważalnym jest także fakt, iż wymaga ona podjęcia dużego, a czasem ogromnego wysiłku intelektualnego, fizycznego lub psychicznego albo wszystkich trzech łącznie (Terelak, 2001, s. 79-81, 2008, s. 69-71, Rudniański, 1991, s. 7). Utrzymujące się przez dłuższy czas sytuacje trudne mogą w znaczący sposób przyczynić się do wywołania trwałych zmian w zakresie funkcjonowania człowieka, a nawet do zmian o charakterze patologicznym. Brak możliwości poradzenia sobie z sytuacją trudną prowadzi w sposób nieuchronny do całkowitej dezorganizacji życia i do zamiany sytuacji trudnej na kryzysową (Tomaszewski, 1982, s. 36).

Taki sposób podejścia do sytuacji trudnej (stresowej) znalazł swoje odzwierciedlenie w koncepcji stresu zaproponowanej przez Janusza Reykowskiego (1996, s. 195), do której odniosłam się wcześniej. Podobne stanowisko zajmuje również Maria Tyszkowa. Punktem wyjścia do podejmowanych przez nią badań, jak i stworzenia koncepcji stresu, stała się

próba odpowiedzi na pytania związane ze sposobem reagowania ludzi w sytuacjach trudnych:

- czy na sposób reagowania mają wpływ specyficzne zmiany rozwojowe?
- co może stanowić kluczową przyczynę zachowań konstruktywnych i odwrotnie - destruktywnych na sytuacje stresowe?
- jakie mechanizmy psychologiczne uruchamiają zmiany w zachowaniu pod wpływem stresu?

W swoich teoretycznych rozważaniach, nawiązując do teorii sytuacji trudnej Tadeusza Tomaszewskiego oraz regulacyjnej teorii stresu Janusza Reykowskiego, określiła, iż *sytuacja trudna to taki układ zadań (celów), warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim naruszona została równowaga miedzy tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji stosunków podmiotu z otoczeniem, co powoduje przeciążenie systemu psychicznej regulacji i emocje ujemne. W konsekwencji trwania tego stanu pojawiają się zmiany w zachowaniu jednostki, m.in. reorganizacja i dezorganizacja ukierunkowanej na cel czynności* (Tyszkowa, 1986, s. 12). Autorka tej definicji uważa, iż pojęcie sytuacji trudnej jest bardziej komunikatywne, gdyż wywodzi się z języka potocznego i podkreśla stresowe oddziaływania zewnętrznych czynników na sytuację, w jakiej znajduje się jednostka. Ta interpretacja wydaje się być uzasadniona w świetle podjętych przez nią badań, w których to pojęcie (sytuacja trudna) okazało się być przydatne do zoperacjonalizowania tzw. sytuacji szkolnych. Potwierdzeniem są słowa badaczki: *w badaniach możliwe było zaprogramowanie właśnie takich zewnętrznych czynników i obserwowanie ich wpływu na zachowanie, z uwzględnieniem relacji, w jakiej pozostają one do warunków wewnętrznych podmiotu* (Tyszkowa, 1986, s. 22).

Prowadzone przez autorkę na szeroką skalę badania dzieci w wieku 8-13 lat oraz uzyskiwane w ich wyniku informacje stały się podstawą określenia psychologicznych mechanizmów decydujących o specyfice zachowań człowieka w sytuacjach trudnych:

- poznawczy sposób ujmowania sytuacji trudnej;
- odzwierciedlanie (percepcyjne, emocjonalne i pojęciowe) związków, jakie mają miejsce pomiędzy wszystkimi elementami składowymi sytuacji trudnej;
- ocena znaczenia rozwoju wydarzeń związanych z tą sytuacją z punktu widzenia potrzeb, celów, wartości dążeń oraz podejmowanych przez jednostkę aktywności (Tyszkowa, 1986, s. 3-18; Iskra 2015, s.16).

Zaproponowany przez autorkę sytuacyjno-poznawczy mechanizm stał się z kolei podstawą do skonstruowania koncepcji tzw. *odporności na sytuację trudną*. Kształtowana jest ona, jej zdaniem, w toku gromadzenia różnego rodzaju doświadczeń, podejmowanych aktywności, a także nawykowych sposobów reagowania i zachowywania się w określonych sytuacjach (Tyszkowa, 1986, s. 14).

Badania empiryczne prowadzone przez Marię Tyszkową pokazały, iż odporność na przeżywane sytuacje trudne zwiększa się wraz z wiekiem. Przejawia się to m. in. wzrostem umiejętności pokonywania trudności oraz zwiększeniem kontroli emocjonalnej. Przyczynia się do tego tworząca się w wyniku rozwoju osobowości coraz lepsza organizacja struktur poznawczych, ułatwiająca konstruktywne rozwiązywania zadań w sytuacjach stresowych (za: Terelak, 2008, s. 72-73).

Odwołując się ponownie do teorii sytuacji Tadeusza Tomaszewskiego oraz kontynuując rozważania wokół pojęcia *sytuacja trudna*, należałoby podkreślić, iż istotną rolę w regulacji podejmowanych działań odgrywają posiadane przez człowieka możliwości, o których autor pisze w następujący sposób: *Ze względu na swoje znaczenie, pojęcie możliwości odgrywa w myśleniu i działaniu praktycznym ludzi bardzo ważną rolę, ponieważ jest wyrazem trudności, jakie oni mają przy rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu zadań, zawodności środków, które mają do dyspozycji, ludzi z którymi współdziałają, małej wiarygodności źródeł, z których otrzymują informacje i własnej bezradności* (Tomaszewski, 1993, s. 14). Badacz podkreśla, iż o strukturze sytuacji trudnej, zadaniowej, decyduje posiadany przez jednostkę układ wartości i możliwości, gdzie wartości nadają kierunek przejawianej aktywności, zaś możliwości decydują o powodzeniu, o tym, czy wartości te będą osiągnięte. Przykładem może być sytuacja studenta podczas egzaminu, w której zdany egzamin stanowi wartość nadrzędną, natomiast możliwości są wypadkową takich czynników, jak: dostęp do źródeł wiedzy, posiadanie czasu na naukę, odpowiednie zdolności, umiejętności oraz wola i chęć do podjęcia pracy. Można zatem przyjąć, iż sposób radzenia sobie z tą sytuacją, a więc zaradność lub niezaradność człowieka, zależy od tego czy spostrzega on wartości i możliwości związane z zastaną sytuacją, czy też nie. Istotną kwestią związaną z tym faktem jest uznanie, iż wartości i możliwości są wielkościami subiektywnymi i obiektywnymi i w związku z tym należy je odróżniać. Oznacza to, że sposób reagowania na określoną sytuację jest warunkowany oceną wartości poszczególnych elementów sytuacji oraz możliwości ich

osiągania lub unikania zgodnie ze stanem faktycznym czy też przeceniania ich, niedoceniania lub wręcz niedostrzegania (Tomaszewski 1982, s. 26; Cenin, 1993, s. 9).

Konkludując rozważania wokół pojęć *stres* i sytuacja *trudna,* należałoby podkreślić fakt, iż pojęcia te w literaturze przedmiotu używane są często zamiennie (Strelau, 2001; Tyszkowa, 1986; Cenin,1993; Zabłocki, 1998; Januszewska, 2000; Kirenko, 2002).

Tadeusz Tomaszewski (1975, s. 35) stwierdza, iż *stres* jest subiektywną reakcją człowieka na przeżywaną *sytuację trudną*, problemową. Badacz podkreśla, że sytuacja trudna związana jest z ograniczeniem możliwości działania, a stresowa z obecnością zagrożenia. W praktyce wychwycenie różnic jest bardzo trudne ze względu na istniejącą pomiędzy nimi zależność dwustronną. Obniżenie możliwości działania może przyczynić się do przeżywania poczucia zagrożenia i odwrotnie, stan stresu obniża czy też ogranicza umiejętności człowieka do prawidłowego wykonania zadania i może być w subiektywnej ocenie postrzegany jako trudność. Połączenia obu pojęć: stres i sytuacja trudna dokonał Mieczysław Cenin (1993, s. 19), definiując *sytuację stresową jako: sytuację trudną, która doprowadza do zaburzeń procesów regulacji wskutek przeciążenia systemu nerwowego.* Uwzględniając zatem zarysowaną powyżej sytuację terminologiczną, w niniejszej pracy pojęcia: *sytuacja stresowa (stres)* oraz *sytuacja trudna* będą stosowane zamiennie.

3.2. Przezwyciężanie stresu

Istotnym elementem obrazu stresu, a może najważniejszym, są podejmowane przez człowieka działania jako odpowiedź na stres, określane zazwyczaj jako *radzenie sobie ze stresem* czy *readaptacja.* To drugie określenie w opinii Władysława Łosiaka (2007, s. 81) ma zdecydowanie mniej wad niż pierwsze, ale w tej pracy, ze względu na częstsze występowanie w literaturze przedmiotu i powiązanie go z koncepcją Lazarusa, stosowane będzie ujęcie pierwsze. W sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych wpisują się konkretne obserwowalne zachowania, strategie, które organizują i koordynują te zachowania oraz styl radzenia sobie, obejmujący charakterystyczny sposób organizacji podejmowanych w różnych sytuacjach strategii działania. Do tych pojęć odniosę się poniżej.

3.2.1. Radzenie sobie w ujęciu procesualnym

Odpowiednio do ogólnych tendencji rozwojowych we współczesnych teoriach stresu psychologicznego główny akcent został położony nie na opis czynników wywołujących

reakcję stresową, ale na podejmowane przez człowieka różne formy aktywności. Wiąże się to z przyjęciem perspektywy, że to raczej owa aktywność, podejmowane działania, a nie obiektywne właściwości stresora decydują o skutkach czy następstwach stresu.

Aktywność ta, nawiązująca do angielskiego określenia *coping*, ma swój odpowiednik w języku polskim i ujmowana jest jako: *radzenie sobie ze stresem* (Heszen, 2013, s. 31; Strelau, 2001, s. 95). Ten rodzaj podejmowanej aktywności, przynosi konkretne efekty, stanowi szczególny rodzaj umiejętności i zaliczany jest do jednego z wymiarów kompetencji emocjonalnych, sprzyjających kontroli emocji, tak by nie zakłóciły one procesu radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Wosik-Kawala, 2013, s. 88).

Pojęcie to prawdopodobnie po raz pierwszy zostało wykorzystane w literaturze psychologicznej już w latach 40. ubiegłego wieku przez Abrahama Maslowa, jednego z twórców psychologii humanistycznej. Wyróżnił on dwie zasadnicze składowe zachowania się człowieka: ekspresywną (nieinstrumentalną) oraz adaptacyjną, funkcjonalną i celową (instrumentalną), ujmowaną jako*: radzenie sobie*. Uwzględniając fakt, że zainteresowanie stresem psychologicznym pojawiło się nieco później, należałoby wnioskować, iż jego zastosowanie nie odnosiło się do aktywności w sytuacji stresowej. Mimo to Maslow, jako autor wypowiedzi na temat radzenia sobie, okazał się być prekursorem. Powszechne zastosowanie w literaturze psychologicznej pojęcia *coping* zaczęło mieć miejsce dwadzieścia lat później i w roku 1967 znalazło się na liście najważniejszych haseł w *Psychological Abstracts*. Zainteresowanie aktywnością człowieka uruchamianą w sytuacjach stresowych wywodzi się z dziewiętnastowiecznej psychoanalizy. Skoncentrowane było ono jednak na obronnych formach tej aktywności, nazywanych mechanizmami obronnymi osobowości, mającymi to do siebie, że zniekształcają prawidłowe postrzeganie określonej rzeczywistości w celu uniknięcia przeżywania negatywnych emocji i uchronienia samooceny. Przyjęcie do terminologii pojęcia radzenia sobie w początkowej fazie miało służyć podkreśleniu różnicy pomiędzy adaptacyjnym a nieadaptacyjnym zachowaniem podczas przeżywania sytuacji stresowej. Radzenie sobie w sposób diametralny różni się od zachowania obronnego, ponieważ związane jest z podejmowaniem działań świadomych, celowych, zorientowanych na rzeczywistość, elastycznych i zróżnicowanych w zależności od potrzeb i wymagań określonej sytuacji. Natomiast zachowania obronne są sztywne, przymusowe i - co najważniejsze - poważnie zniekształcają rzeczywistość (Heszen, 2013, s. 62-63; Wrześniewski, Guzowska, 2002, s. 109).

Radzenie sobie, jak podkreśla Jan F. Terelak (2008, s. 303), w swojej istocie obejmuje behawioralne i poznawcze akty działania, związane z dwiema głównymi funkcjami:

1. zmiana danej sytuacji na lepszą w wyniku likwidacji działań destrukcyjnych (koncentracja na Ja) lub poprzez zmianę otoczenia wywierającego niszczycielski lub wręcz zagrażający wpływ;
2. uregulowanie emocji (uspokojenie, wyciszenie).

Zagrożenie dla uruchomienia działań zaradczych, charakterystycznych dla procesu radzenia sobie, pojawia się, zdaniem autora, jeśli te dwie funkcje wchodzą ze sobą w konflikt (np. gdy uspokajanie się wzbudza postawę pasywną i uniemożliwia podjęcie adekwatnych do sytuacji działań).

W literaturze przedmiotu termin ten, będący aktywnością specyficzną dla sytuacji stresowej, posiada trzy ujęcia znaczeniowe (o czym wspominałam na wstępie), które raczej się wzajemnie uzupełniają, niż wykluczają, i dlatego o radzeniu sobie można mówić i rozpatrywać je jako: *proces, strategię* oraz *styl*.

Pierwsze ujęcie obejmuje całość podejmowanej przez człowieka aktywności podczas przeżywania określonej sytuacji stresowej. Tak pojmowane radzenie sobie ze stresem ma charakter złożony i dynamiczny. Występuje niekiedy przez dłuższy okres i wywiera wpływ, czasem radykalny, na przebieg sytuacji pierwotnej. Zachodzące zmiany uruchamiają różne aktywności zaradcze. Można zatem mówić o istnieniu interakcji pomiędzy zmianami sytuacyjnymi a przebiegiem działań podejmowanych w celu wyjścia z impasu. Tego rodzaju zależność, podkreślająca procesualny charakter *radzenia sobie,* znalazła swoje odbicie w pracach R. S. Lazarusa oraz jego współpracowników (Heszen–Niejodek, 1996a, s. 18; 1996b, s. 10). Zajmujące centralną pozycję w transakcyjnej koncepcji stresu pojęcie to zostało zdefiniowane jako: *poznawcze i behawioralne wysiłki (efforts) podmiotu, mające na celu sprostanie (manage) zewnętrznym lub/i wewnętrznym wymaganiom, które są przez niego oceniane jako sprawdzające lub przekraczające zasoby osobiste* (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141). Badacze ci wyróżnili dwie jego główne funkcje: zadaniową, instrumentalną (*skoncentrowaną na problemie*), mającą na celu dokonanie poprawy niekorzystnej dla podmiotu relacji wymagań i posiadanych możliwości, oraz regulacyjną (*skoncentrowaną na emocjach*), polegającą na obniżeniu napięć wywołanych przez przykre emocje, które mogą przyczynić się zarówno do obniżenia efektywności działań, jak również mogą być czynnikiem mobilizującym, pobudzającym i intensyfikującym siły do działania (Folkman, Lazarus, Gruen, 1986,

s. 572; Radochański, 1987, s. 145). Zaproponowana przez Lazarusa i Folkman koncepcja do chwili obecnej wyznacza ogólne standardy w badaniach związanych z radzeniem sobie. Ujmowane jest ono jako proces, którego charakterystyczną cechą jest jego zmienność. O przebiegu tego procesu decyduje sposób postrzegania sytuacji stresowej, jej ocena, możliwości jakimi dysponuje człowiek oraz cele, jakie mu przyświecają (Heszen, 2013, s. 93).

Powołując się na integracyjny model stresu K.B. Matheny'ego, Jan F. Tererlak (2001, s. 356) przywołuje jego definicję, która jest próbą połączenia pozostałych definicji i sugeruje rozumienie tego pojęcia jako: *wysiłek świadomy lub nieświadomy, związany z zapobieganiem, eliminowaniem lub osłabianiem stresorów albo z tolerowaniem ich efektów w sposób najmniej szkodliwy.* Obie przytoczone przeze mnie definicje, pomimo różnic i położenia w różnym miejscu akcentu, niewątpliwie określają *radzenie sobie ze stresem* jako proces, w którym ważne są trzy elementy;

1. pierwszy wiąże się z obserwacją i oceną tego, jakie myślenie i działanie aktualnie podejmuje człowiek w sytuacji stresowej, w przeciwieństwie do tego, co czyni zazwyczaj w takiej sytuacji (odporność na stres jako stała cecha);
2. drugi jest związany z tym, co dana osoba myśli lub robi ze względu na specyficzny kontekst sytuacyjny (np. choroba, kryzys ekonomiczny, ważny egzamin);
3. trzeci element ma związek ze zmianami sposobu myślenia, podejmowanych działań ze względu na zaistniałe zdarzenia stresowe (Terelak, 2001, s. 357-358).

Radzenie sobie, ukierunkowane na zmianę niekorzystnej sytuacji oraz regulacji pojawiających się przykrych emocji, sprawia, że staje się ono aktywnością świadomą i celową. Działalność ta jest ukierunkowana, co oznacza, że uwzględnia sposób myślenia podmiotu oraz zmiany zachodzące podczas trwania określonej sytuacji stresowej. Radzenie sobie ma charakter kontekstualny, co oznacza, że wiąże się z oceną poznawczą, dopasowaniem do wymogów określonej oraz sprostania im, a także uwzględnieniem zarówno indywidualnych cech, właściwości osoby, jak i kontekstu całej sytuacji. *Radzenie sobie* w sytuacjach trudnych jest procesem uruchamianym i kontrolowanym przez poznawcze oszacowania (Heszen – Niejodek, 2002, s. 177; Byra, Parchomiuk, 2009, s. 37; Wrześniewski, 2004, s. 45). Proces *radzenia sobie* ze stresem może być zatem rozumiany i definiowany, jak proponuje Kazimierz Wrześniewski (2004, 2000, s. 47), jako: *ciąg*

zmieniających się w czasie strategii, związanych ze zmianami cech sytuacji i zmianami stanu psychofizycznego jednostki.

Odwołując się ponownie do transakcyjnej teorii stresu Lazarusa, według której proces *radzenia sobie,* obejmujący behawioralne i poznawcze akty działania i będący niewątpliwie funkcją pierwotnej oceny poznawczej, może być regulowany na cztery główne sposoby:

1. poszukiwanie informacji, by w wyniku uzyskanej wiedzy podjąć w miarę racjonalną decyzję zaradczą bądź też dokonać przewartościowania szkody lub zagrożenia. Poszukiwanie informacji implikuje proces rozwiązywania problemu, natomiast regulacja emocji często wymusza na jednostce niedostrzeganie tych informacji;
2. bezpośrednie działanie, zmierzające w wyniku podejmowanych czynności do uporania się ze stresującą sytuacją. Charakter tych działań może być zdeterminowany specyficznymi cechami sytuacji i osobowościowymi dyspozycjami człowieka;
3. powstrzymywanie się od działania w sytuacji, kiedy jakakolwiek aktywność byłaby niewskazana, a jej brak byłby dla podmiotu korzystniejszy;
4. procesy intrapsychiczne obejmujące całość procesów poznawczych służących uregulowaniu mających miejsce emocji. Są to uruchamiane mechanizmy obronne, takie jak: zaprzeczanie, unikanie, projekcja (Terelak, 2001, s. 358; Heszen, 2013, s. 68-69).

Powyższy podział, ze względu na brak kryterium, nie spełnia wymogów klasyfikacji *sensu stricte* akademickiej, dlatego też sam autor stwierdza, iż każdy z przedstawionych sposobów może pełnić funkcję zarówno służącą rozwiązaniu sytuacji problemowej, jak również sprzyjającą uregulowaniu emocji. Może być ukierunkowany na sam podmiot, jak i na otoczenie, może mieć związek zarówno z przeszłością, teraźniejszością jak i przyszłością. Pomimo to, w opinii Ireny Heszen (2013, s. 69), właśnie taka forma rozróżnienia ma swój wymiar pozytywny, bo czyni ją bardziej naturalną, bardziej zbliżoną do rzeczywistych warunków i wystarczająco dobrze opisuje konkretne przejawy zachowań człowieka w momencie przeżywania sytuacji stresowej. Opisany podział był z powodzeniem wykorzystywany w badaniach prowadzonych pod jej kierunkiem. Autorka podkreśla przy tym, że w podziale tym jedynym poważnym mankamentem jest nieuwzględnienie otrzymywanego wsparcia.

3.2.2. Strategie jako sposób radzenia sobie

Ze względu na złożoną strukturę *procesu radzenia sobie*, odbywającym się przez dłuższy okres czasu, można wyodrębnić w jego przebiegu mniejsze jednostki aktywności, określane jako strategie lub sposoby radzenia sobie, stanowiące jakby jego ogniwa (Wrześniewski, 2004, s. 34-36). Można przyjąć, jak twierdzi Irena Heszen–Niejodek (1996a, s. 19), iż każdy człowiek w swoich działaniach korzysta z całego repertuaru określonych i specyficznych dla siebie strategii *radzenia sobie*, stanowiących swego rodzaju dyspozycję uruchamianą w procesie radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresowej. Wykorzystanie określonych strategii ma ścisły związek z wymogami sytuacyjnymi, a dokładnie z postrzeganiem i oceną danej sytuacji przez jednostkę. Strategie te prawdopodobnie są kształtowane i przyswajane w procesie uczenia się oraz zdobywania doświadczeń. Można przyjąć, iż stanowią formy zachowania nabytego. W literaturze przedmiotu opisywane są jako: *poznawcze i behawioralne wysiłki, jakie jednostka podejmuje w konkretnej sytuacji stresowej* (Wrześniewski, 2004, s. 46; Łosiak, 1992, s. 483). Stanowią *konkretne sposoby radzenia sobie ze stresem adekwatne do obiektywnych cech sytuacji i własnych możliwości* (Terelak, 2008, s. 347). Związane są z wysiłkiem skierowanym na: zdefiniowanie problemu, poszukiwanie rozwiązań, ocenę podejmowanego trudu w zakresie kosztów i zysków, podjęciem decyzji w sprawie wyboru konkretnego rozwiązania i wykonania stosownych działań (Terelak, 2001, s. 362).

W przeżywanych sytuacjach stresowych ludzie z reguły podejmują różnorodne działania mające na celu sprostanie wymaganiom tej sytuacji oraz ograniczenia czy złagodzenia doświadczanego stresu. W związku z tym badacze podejmują trud poszukiwania podobieństw w sposobach reagowania na sytuacje stresowe, aby potem zebrać je w ogólne kategorie i dokonać ich klasyfikacji. W ten oto sposób, w wyniku połączenia zachowań zaradczych, które wykazują podobieństwo, powstają kategorie określane jako strategie *radzenia sobie* (Heszen-Niejodek, 2007, s. 481). W zderzeniu z konkretną sytuacją stresową proces *radzenia sobie* opiera się tylko na części strategii, które są znane i dostępne jednostce (Heszen-Niejodek, 2002, s. 175).

Repertuar stosowanych strategii uzależniony jest od przebiegu zdarzeń stresowych, od efektywności podejmowanych działań zaradczych oraz zmienności sytuacji w czasie jej trwania. Uwarunkowany jest również cechami osobowościowymi, takimi jak m.in.: temperament, poziom samooceny, poczucie optymizmu, poziom lęku, poczucie odpowiedzialności, a także wiekiem, płcią, posiadanym wykształceniem czy bieżącym

stanem psychofizycznym. Stąd wynika tak duża różnorodność reakcji na tę samą sytuację stresową oraz zmienność zachowań przejawianych w różnych sytuacjach przez tę samą osobę (Wrześniewski, 2004, s. 46-47., Heszen, 2013, s. 132- 137; Terelak, 2001, s. 339-340; Kitajew-Smyk, 1989, s. 53-55). Do najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu strategii należą te, które *ukierunkowane są na rozwiązaniu problemu (zadaniowe) i strategie skoncentrowane na emocjach* (Terelak, 2008, s. 348).

Interesującego podziału *strategii*, przeprowadzonego w stylu podobnym do tego, jaki zaproponował Lazarus, dokonała Zofia Ratajczak (2000, s. 74-75), wyróżniając:

- strategie zaradcze - uruchamiane pod wpływem rozwoju sytuacji zagrożenia lub wyzwania, do których zalicza strategie prewencyjne, stosowane jeszcze przed pojawieniem się zdarzeń negatywnych;
- strategie walki, ataku - wymagające dużego wysiłku energetycznego i intelektualnego; towarzyszący tym strategiom wysoki poziom napięcia emocjonalnego może zakłócać proces radzenia sobie;
- strategie obrony (ochrony) siebie, zasłaniania siebie, ukrywania, pozostawania w stanie oczekiwania na poprawę sytuacji, oszczędzania sił i posiadanych możliwości;
- strategie ucieczki, podejmowane w sytuacjach beznadziejnych, kiedy każda forma działania wydaje się być niewystarczająca do tego, żeby coś zmienić; w takich sytuacjach człowiekowi towarzyszy uczucie bezradności i braku sił.

Umiejętność prawidłowego zastosowania określonych strategii, zdaniem autorki (Ratajczak, 2002, s. 41-44), uzależniona jest od ogólnej orientacji człowieka w otaczającej go rzeczywistości. Stanowi ona jeden z najbardziej wartościowych zasobów zaradczych, ponieważ niewłaściwa ocena sytuacji zwiększa stan zagrożenia i może stanowić dodatkowe źródło stresu. Zatem adekwatna orientacja, pozwalająca na trafne przewidywanie zdarzeń negatywnych obarczonych jakimś stopniem zagrożenia, pomagająca oszacować zyski i straty, stymulująca do działania, aktywizująca posiadane zasoby, sprawia, że stres może się stać zjawiskiem pożądanym.

Aaron Antonovsky (za: Sheridan, Radmacher, 1998, s. 223-224) stwierdza, iż każda strategia zawiera w sobie trzy wzajemnie na siebie oddziałujące składniki, komponenty, do których zalicza: racjonalność, wiążącą się z umiejętnością dokonania trafnej, rzeczowej i obiektywnej oceny sytuacji lub stresora, elastyczność, polegająca na dysponowaniu i posługiwaniu się różnymi strategiami w zależności od zaistniałej sytuacji,

i dalekowzroczność rozumianą jako ważna zdolność do przewidywania konsekwencji podejmowanych decyzji w zakresie stosowanych strategii. W opinii tego badacza najważniejszym elementem radzenia sobie ze stresem jest poczucie sensowności (za: Terelak, 2008, s. 50).

Irena Heszen (2011, s. 49-51), podobnie jak R. S. Lazarus i S. Folkman, wprowadza dwie podstawowe formy radzenia sobie z sytuacją stresową. Pierwsza z nich to podejmowanie działań świadomych, celowych, podyktowanych oceną poznawczą, jaką dysponuje człowiek. Ta ocena pełni funkcję pierwszoplanową w stosunku do pojawiających się stanów emocjonalnych. Druga forma została przez autorkę nazwana reaktywnym radzeniem sobie, będącym bezpośrednim skutkiem emocji towarzyszących sytuacji stresowej. Wtedy to właśnie one odgrywają dominującą rolę w inicjowaniu i przebiegu działań, zaś ocena poznawcza jest im podporządkowana.

W najnowszych ujęciach pojawia się tendencja nie tyle do klasyfikowania różnych sposobów radzenia sobie ze stresem i przeprowadzania badań pod kątem ich efektywności, ile do zdiagnozowania posiadanych umiejętności w zakresie stosowania różnych sposobów radzenia sobie, umiejętności łączenia ich oraz płynnego przechodzenia od jednej strategii do innych, w zależności od rozwoju sytuacji trudnej (Iskra, 2015, s. 25).

3.2.3. Style radzenia sobie

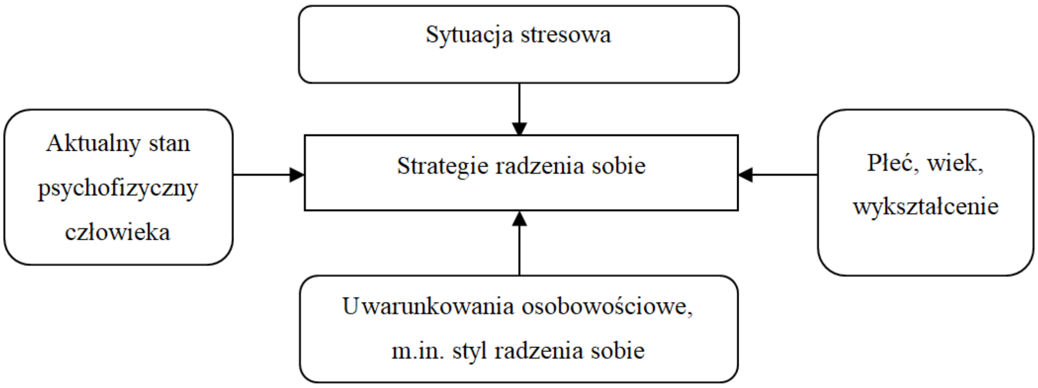
Kolejną kategorią mającą ścisły związek z procesem *radzenia sobie* jest kategoria stylu, podkreślająca znaczenie posiadanych dyspozycji podmiotu do reagowania w określony sposób. Jest właściwością pozostającą w ścisłej zależności z zachowaniem się człowieka uwikłanego w sytuację trudną, problemową. Stanowi jeden z najważniejszych czynników podmiotowych odgrywających ważną rolę w przejawianej aktywności w obliczu stresu. Styl posiada, jak podkreśla Jan F. Terelak (2008, s. 347*), walory względnie stałej, utrwalonej dyspozycji osobowościowej do posługiwania się preferowanymi przez siebie określonymi strategiami zaradczymi.* W literaturze psychologicznej termin ten rozumiany jest w różny sposób, ale najczęściej odnosi się do skłonności, tendencji, predyspozycji do podejmowania określonych form zachowań (Łosiak, 2008, s. 100).

Według Kazimierza Wrześniewskiego (2004, s. 46) styl radzenia sobie rozumiany jest jako: trwała osobowościowa dyspozycja jednostki do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi. Dyspozycja ta nie zależy od rodzaju sytuacji stresowej, bo jest

atrybutem podmiotu. Nie oznacza to jednak, że ma ona jednakowy wpływ na radzenie sobie z każdą sytuacją stresową. Radzenie sobie z konkretną sytuacją stresową zależy bowiem od wielu zmiennych, m.in. od innych niż style właściwości podmiotu. W takim ujęciu styl posiada status indywidualnej, osobowościowej i trwałej dyspozycji człowieka i może stanowić jego atrybut.

W uzupełnieniu tej definicji warto przedstawić operacyjne sformułowanie tego pojęcia, jakiego dokonała Irena Heszen (2013, s. 100-101), opisując je jako: *posiadany przez jednostkę, charakterystyczny dla niej, repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi*. Można przyjąć, iż posługiwanie się przez jednostkę specyficznymi dla niej strategiami *radzenia sobie* nie świadczy o posiadanych umiejętnościach wrodzonych, ale o nabywaniu w procesie rozwoju określonych form zachowań. Oznacza to, że stosowany repertuar *radzenia sobie* powstaje i rozwija się w procesie uczenia się i może być wzbogacany o nowe formy aktywności zaradczej.

Złożoność wzajemnych oddziaływań pomiędzy stylami, strategiami i procesem radzenia sobie ze stresem, została przedstawiona przez Kazimierza Wrześniewskiego (2004, s. 47) w sposób graficzny w bardzo przejrzyście opracowanym schemacie, który prezentuję poniżej (ryc.12).



Ryc. 12. Interakcyjne ujęcie procesu radzenia sobie. Źródło: Wrześniewski (2004, s. 47)

W literaturze przedmiotu przedstawiane są różnorodne koncepcje i rodzaje stylów radzenia sobie ze stresem (Heszen, 2013, s. 102-117; Łosiak, 2008, s. 101-105; Heszen, Sęk, s. 151-154). Ich wspólną cechą jest uznanie faktu, iż zawsze są to działania o charakterze poznawczo-badawczym, ukierunkowane na poradzenie sobie w sytuacji ocenianej jako zagrażająca.

Do zaprezentowanej powyżej klasyfikacji, związanej z koncepcją Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman, nawiązuje podział, jaki zaproponowali Norman S. Endler i James D. A. Parker (za: I. Heszen – Niejodek, 2000, s. 26), wprowadzając obok *stylu skoncentrowanego na zadaniu i skoncentrowanego na emocjach*, trzeci - styl *skoncentrowany na unikaniu*. Sam styl autorzy interpretują jako: *charakterystyczny i typowy dla podmiotu sposób zachowywania i reagowania w różnorodnych sytuacjach stresowych*. Osoba charakteryzująca się *stylem ukierunkowanym na zadaniu* podejmuje trud rozwiązania zaistniałego problemu, z kolei osoba przejawiająca w swoich zachowaniach *styl skoncentrowany na emocjach* wykazuje skłonność do poddawania się i ulegania swoim stanom emocjonalnym, a w sytuacjach ekstremalnych, jak stwierdza Jan. F. Terelak (2001, s. 362), emocje negatywne mogą przyczynić się do patologicznego systemu radzenia sobie ze stresem. Trzeci styl, *skoncentrowany na unikaniu*, odwodzi osobę od wszelkich działań, od myślenia o problemie na rzecz podejmowania i angażowania się we wszelkie aktywności zastępcze (np. zmiana zadania, kontakty społeczne) (Heszen, 2015, s. 76).

Interesujące wydaje się być podejście do radzenia sobie ze stresem stanowiące próbę połączenia *radzenia sobie*, pojmowanego jako *styl i jako strategia*, zainicjowane przez Charles'a Carvera i jego współpracowników. Nawiązując do modelu Lazarusa, opracowali oni kilkanaście strategii *radzenia sobie*, które mogą stanowić odbicie pewnej stałej tendencji do radzenia sobie w określony sposób (dyspozycyjne radzenie sobie), jak również mogą odzwierciedlać sposoby zachowania się podczas konkretnego epizodu związanego ze stresem (sytuacyjne radzenie sobie) (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 25).

Wybór zastosowanego przeze mnie narzędzia badawczego (Kwestionariusz COPE – Wielowymiarowy Inwentarz do pomiaru Radzenia sobie ze Stresem, autorstwa wymienionych powyżej badaczy, C. S. Carvera, M. F. Scheiera, J. K. Weintruba, w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik) podyktowany był jego niewątpliwym walorem, wyróżniającym go od innych tego rodzaju narzędzi, a mianowicie, że pomiar przy jego zastosowaniu różnicuje dyspozycyjne radzenie sobie – rozumiane jako styl od sytuacyjnego radzenia sobie. Pozwala przez to zmierzyć różnorodność strategii: aktywnych i unikowych, poznawczych i behawioralnych, ukierunkowanych na zadanie i na emocje (szerzej narzędzie to omówię w metodologicznej części pracy).

Z uwagi na fakt, iż moje poszukiwania badawcze oscylują wokół rodziny, która jest szczególnym miejscem doświadczania różnorodnych wydarzeń stresowych, odniosę się teraz pokrótce, pozostając w podjętej tematyce, do tych definicji, które uszczegółowiają problematykę radzenia sobie ze stresem i zawężają ją do tego, co może zaistnieć właśnie na gruncie rodziny.

3.2.4. Radzenie sobie z sytuacjami trudnymi w rodzinie

Według Filipa Buczyńskiego (1999, s. 47) sytuacja stresowa w rodzinie ma miejsce, gdy następuje: *wydarzenie lub okoliczność życiowa, których siła jest wystarczająco duża, aby wywołać określoną zmianę w systemie rodzinnym.* Mieczysław Plopa (2005, s. 37) rożne typy tego rodzaju wydarzeń stresowych sprowadza do dwóch najważniejszych. Pierwsze, normatywne, odnoszą się do rozwojowych zmian w rodzinie, są oczekiwane, przebiegają regularnie i stanowią źródło tzw. „zwykłych" trudności (np. urodzenie się dziecka, zawarcie związku małżeńskiego, śmierć starszego członka rodziny). Natomiast drugie, nienormatywne zdarzenia stresowe (np. choroba, nagła zmiana struktury rodziny, wynikająca chociażby z potrzeby zaopiekowania się osobą starszą, śmierć któregoś

z członków rodziny) różnią się od opisanych powyżej tym, że są nieprzewidywalne. Są powodem nieoczekiwanych trudności i stanowią poważne wyzwanie przez to, że wymagają zastosowania nowych form adaptacji oraz zmian w systemie strategii, jakimi posługuje się rodzina. Dzieje się też często tak, że normatywne i nienormatywne wydarzenia odbywają się jednocześnie, co wymaga szczególnie wytężonego wysiłku ze strony rodziny.

Źródeł stresujących wydarzeń w rodzinie może być wiele, toteż badacze tej problematyki podejmują próbę ich klasyfikacji i uczyniła to m.in. Maria de Barbaro (1999, s. 53), ograniczając je do czterech podstawowych:

1. Sytuacja, w której jeden z członków rodziny, odreagowując zewnętrzne sytuacje stresowe, przenosi je na grunt rodziny, wywołując tym samym różnego rodzaju napięcia. W takiej sytuacji stres jednej osoby przemieszcza się na pozostałych członków rodziny, powodując konflikty i zaburzenia funkcjonowania podsystemów rodzinnych, a nawet całego systemu;
2. Sytuacja, w której cała rodzina pod wpływem przymusu zewnętrznego musi dokonać radykalnych zmian w swoim funkcjonowaniu i przystosować się do nowej rzeczywistości. Taka determinacja ma miejsce np. podczas przeżywania kryzysu ekonomicznego, rozłąki czy zmiany miejsca zamieszkania - wówczas równowaga systemu rodzinnego może ulec zachwianiu;
3. Sytuacja, w której rodzina w swoim cyklu zmian przechodzi do kolejnego etapu swojego życia. Przed rodziną wówczas otwierają się nowe wyzwania związane z przystosowaniem do nowej sytuacji, ustalany jest nowy porządek, nowe granice w celu zachowania równowagi w systemie. Zanim jednak sytuacja ulegnie stabilizacji, członkowie rodziny narażeni są na konflikty i stresy. Do takich szczególnie trudnych sytuacji, związanych z przechodzeniem z jednego etapu do drugiego, można zaliczyć zdaniem Mieczysława Radochońskiego (1987, s. 76-77): odejście dziecka z domu w celu usamodzielnienia się i przejęcia odpowiedzialności za własne życie (np. okres wczesnej dorosłości, do której odnoszą się moje badania), przejście na emeryturę, stan wdowieństwa, związanie swojego życia z domem starości itp.
4. Sytuacja, w której rodzina przeżywa szczególnie trudny okres, np. gdy jeden z członków rodziny dotknięty został poważną chorobą. Odnalezienie się wówczas w nowej roli wymaga wiele trudu, samozaparcia,

umiejętności dostosowania do zmieniających się warunków. Tak jak podkreśla Radochoński (1987, s. 80), rodziny dotknięte tym problemem szczególnie narażone są na różnego rodzaju dysfunkcje, których podłożem staje się lęk, niepewność, utrudnienia w komunikowaniu się, a często dochodzi do izolowania się rodziny.

Każdy system rodzinny jest tą szczególną interpersonalną sferą funkcjonowania człowieka, który bardziej niż inne może wywoływać sytuacje stresowe o różnym stopniu nasilenia i różnych skutkach. Podstawowym zadaniem rodziny jest zatem wypracowanie odpowiednich strategii służących do kierowania stresem w rodzinie. Według Mieczysława Plopy (2005, s. 18,40) strategie są: *specyficznymi metodami i procedurami używanymi w granicach rodziny do realizacji jej zadań. Mają na celu zmniejszać lub eliminować wszelkiego rodzaju utrudnienia związane z wydarzeniami stresowymi oraz chronić rodzinę przed negatywnymi fizycznymi i psychicznymi konsekwencjami tych wydarzeń.*

Dbałość o spójność rodziny ściśle wiąże się z przyjmowaniem odpowiednich strategii w zderzeniu z sytuacją trudną. Wzajemna życzliwość, troska, okazywane zaufanie, udzielane sobie wsparcie, prawidłowa komunikacja stają się źródłem siły. Wybór strategii związanych z zarządzaniem zasobami rodziny może odnosić różny skutek: np. każdy wygrywa, każdy przegrywa, tylko niektórzy wygrywają. Zastosowanie tylko takich strategii, które każdemu członkowi rodziny dają prawo i szansę na poczucie się wygranym sprzyjają wzmocnieniu i rozwojowi rodziny, dają poczucie akceptacji i bezpieczeństwa jej członkom. Tworzenie i wykorzystywanie odpowiednich strategii jest szczególnie ważne podczas przeżywania tego rodzaju trudnych sytuacji, w których zachodzi potrzeba rozwiązywania problemów i konfliktów. We wszystkich systemach rodzinnych konflikt jest nieunikniony i posiada w sobie ogromny ładunek niszczycielski, zagrażający prawidłowemu funkcjonowaniu tego systemu. Wybór zatem skutecznych strategii podczas rozwiązywania problemów, sprzyjających radzeniu sobie, wiąże się z zadaniową orientacją, ukierunkowaną na uzyskanie satysfakcjonującego rozwiązania dla obu stron. W rodzinie *radzenie sobie ze stresem* oznacza *podejmowanie wysiłku zarówno poznawczego, jak i behawioralnego, aby zmniejszyć lub uniknąć czynników stresogennych, poprzez wykorzystanie zasobów rodzinnych oraz wprowadzanie zmian w funkcjonowaniu rodziny w odpowiedzi na wymagania wydarzeń stresowych* (Plopa, 2005, s. 39-40).

W zależności od rodziny, każda z nich podejmuje różne formy aktywności w celu przywrócenia równowagi wewnątrz systemu (Kawula, 2009, s. 165). Do najbardziej skutecznych sposobów *radzenia sobie* w sytuacjach stresowych należą te podejmowane

przez rodzinę działania, które zmniejszają poziom stresu i przyczyniają się do wzrostu dobrego samopoczucia wśród wszystkich członków rodziny. Użycie strategii *skoncentrowanych na zadaniu* służy osiągnięciu przez rodzinę takiego stanu. Natomiast strategie *skoncentrowane na emocjach czy unikaniu,* nie tylko nie rozwiązują problemów systemu rodzinnego, ale mogą znacząco przyczynić się do ich eskalacji (Plopa, 2005, s. 40).

Życie w rodzinie może dostarczać, i tak się dzieje, ogromną ilość doświadczeń stresowych, ale może też być bardzo ważnym źródłem wsparcia. Zważywszy na fakt, iż kontekst życia rodzinnego towarzyszy praktycznie każdemu człowiekowi, rodzaj wyniesionych doświadczeń jest ważny dla każdego i znajduje swoje odbicie w procesie stawania się osobą dorosłą. Rodzina odgrywa tak ogromną rolę w procesie stresowym również ze względu na fakt, że w największym stopniu wpływa na jakość relacji społeczno-emocjonalnych jednostki. Stąd wynika tak duże zainteresowanie badaczy środowiskiem rodzinnym. Jest ono kolebką rozwoju i funkcjonowania człowieka na wszystkich etapach jego życia i wywiera znaczący wpływ na jakość radzenia sobie w rożnych sytuacjach stresowych, które w mniejszym lub większym stopniu stanowią element doświadczenia każdego człowieka (Plopa, 2005, s. 28-31).

Rodzina, stanowiąc pierwsze i najbardziej znaczące środowisko rozwoju i funkcjonowania człowieka, wywiera największy wpływ na wypracowanie najbardziej korzystnych jakościowo umiejętności *radzenia sobie* z różnego rodzaju trudnościami. Główne wzory reagowania na takie sytuacje dziecko czerpie z zachowań przejawianych przez jego rodziców. Obserwując bowiem na co dzień swoich rodziców, z którymi łączą je specyficzne, niepowtarzalne, bardzo silne więzi emocjonalne, dziecko przejmuje ich styl bycia i identyfikuje się z ich *sposobami radzenia* sobie w sytuacjach problemowych. Niewątpliwie w procesie rozwoju zakres posługiwania się różnego rodzaju strategiami może ulegać znacznemu poszerzeniu (np. w edukacji szkolnej), ale czy tak się stanie, to zależeć będzie w znacznej mierze od tego, jaką siłę i determinację ujawniali rodzice - jako modele - w sytuacjach trudnych. Wszystkie wydarzenia mające miejsce na gruncie życia rodzinnego stają się dla dziecka źródłem różnego rodzaju indywidualnych doświadczeń, które tworzą: *ślad pamięciowy zdarzenia(...), wniosek wyprowadzony na podstawie przeżytych sytuacji (...) trwały skutek* i z pewnością w swojej istocie stanowią swego

rodzaju *zapis przeszłości,*[7] wpływający na aktualny sposób przeżywania i zachowywania się (Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 32-34).

Na zakończenie moich rozważań odwołam się do zacytowanej przez Irenę Heszen (za: 2012, s. 151) wypowiedzi znanych badaczek Folkman i Moskowitz, zawierającej w mojej ocenie bardzo ważną myśl, związaną z problematyką radzenia sobie, a mianowicie: *Mimo istotnych postępów w rozumieniu radzenia sobie jako takiego, wiedza na temat, w jaki sposób radzenie sobie faktycznie wywołuje psychologiczne, fizjologiczne i behawioralne skutki zarówno na krótką, jak i na dłuższą metę, jest zaledwie powierzchowna.* Oznacza to, że podejmowany wciąż na nowo trud zgłębiania tej tematyki jest nadal aktualny, sensowny i ważny z naukowego punktu widzenia. Słowa te mogą się stać inspiracją i wyzwaniem do kolejnych eksploracji naukowo - badawczych.

[7] Te strategie, obserwowane przez dziecko w rodzinie, w ujęciu analizy transakcyjnej, stanowią element treści stanu Rodzica.

ROZDZIAŁ IV
METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

4.1. Założenia badawcze

Badania naukowe, jak podkreśla Tadeusz Pilch (1995, s. 19), niezależnie od celów, jakim mogłyby one służyć, swoje uzasadnienie oraz skuteczność zawdzięczają przede wszystkim przestrzeganiu poprawności i spójności z wyznaczanymi im wymaganiami metodologicznymi. Po dokonaniu zatem konceptualizacji podjętych przeze mnie badań, zgodnie z procedurą metodologiczną kolejnym krokiem będzie próba scharakteryzowania złożonego procesu badawczego.

Rodzina nieustannie znajduje się w centrum zainteresowania wielu badaczy reprezentujących różne dyskursy wiedzy. Podejmowane są różne perspektywy oglądu problematyki rodziny ze względu na podstawowy fakt, iż rodzina funkcjonuje wciąż jako układ dynamiczny, podlegający wielu przemianom zarówno w jej strukturze, jak i funkcjach.

Za teoretyczną podstawę rozważań i podjętych przeze mnie badań przyjęłam systemowe ujęcie rodziny, oparte na tezie, że osoby wchodzące w skład systemu rodzinnego pozostają ze sobą we wzajemnej zależności, a rodzina tworzy: *złożoną, zintegrowaną całość, charakteryzującą się zorganizowanymi wzorami interakcji, które przybierają raczej cyrkularną niż linearną formę* (Minuchin, 1988b, s. 8). W systemowym, całościowym spojrzeniu na rodzinę wszystkie wydarzenia w niej występujące są wypadkową wzajemnych oddziaływań wszystkich osób wchodzących w jej skład, a funkcjonujące w obrębie rodziny wzajemne relacje oraz procesy komunikacji wykazują tendencje do powtarzalności ze względu na stałość wzorców zachowań, norm i systemu wartości.

Starając się zatem odnaleźć ten fragment rzeczywistości rodzinnej, który wzbudzałaby we mnie największą ciekawość poznawczą, podjęłam decyzję o uczynieniu głównym obszarem moich zainteresowań komunikację interpersonalną w rodzinie, którą zawęziłam do relacji w podsystemie rodzic-dziecko. Uczyniłam to, kierując się zaleceniami metodologicznymi Stefana Nowaka (2008, s. 75), według którego w procesie definiowania i konstytuowania przedmiotu badań najważniejszym jest dokładne

dookreślenie pola i zakresu konkretnej rzeczywistości, która będzie eksplorowana. Wyodrębnienie zatem pewnego, interesującego badacza wycinka rzeczywistości zakotwiczonej w konkretnej czasoprzestrzeni życia społecznego oznacza wyznaczenie, ustalenie i zdefiniowanie przedmiotu badań.

Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2006, s. 58), *wybór problematyki badawczej pełni dla badacza funkcję autopsychoterapii;* pozostając bardzo rzadko dziełem przypadku, stanowi dla niego szczególną okazję nie tylko do poszerzenia wiedzy, ale przede wszystkim do zgłębienia nurtującego problemu oraz lepszego rozumienia drugiego człowieka. Powyższa interpretacja wpisuje się w dokonany przeze mnie wybór przedmiotu badań, który podyktowany był przede wszystkim osobistą potrzebą zrozumienia tak niezwykle ważnego oraz skomplikowanego procesu, jakim są interakcje w układzie rodzic-dziecko.

Drugim powodem podjęcia tej złożonej problematyki był fakt, iż analizując literaturę przedmiotu, zauważyłam, że komunikacja interpersonalna dotycząca podsystemu rodzice -dzieci, pomimo tego, iż uważana jest za najważniejszą zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia, nadal jest mało eksplorowanym wymiarem w podejmowanych badaniach nad rodziną. Spostrzeżenie to stało się dla mnie dodatkowym impulsem do podjęcia próby zbadania tego obszaru funkcjonowania rodziny w aspekcie związku pomiędzy przeszłymi doświadczeniami komunikacji rodzicielskiej a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych dorosłych już dzieci. Przyjęłam, że rodzinna przestrzeń dostarcza wszystkim jej uczestnikom wiele możliwości do zdobywania ogromnego zasobu ważnych doświadczeń, również tych związanych z przeżywaniem różnego rodzaju sytuacji trudnych. Kluczową rolę w kształtowaniu tych doświadczeń odgrywają rodzice, stając się dla swoich dzieci źródłem wzorców zachowań, postaw oraz systemu norm i wartości.

Przytoczenie zatem w tym miejscu słów Thomasa S. Kuhna (1968, s. 84): *Świadomość zawodności istniejących reguł stanowi preludium do poszukiwania nowych,* wydaje się być zawsze uzasadnieniem do poznawania i zgłębiania interesującej badacza rzeczywistości.

4.2. Cel badań, problemy badawcze i hipotezy robocze

Krzysztof Rubacha (2008, s. 15) podkreśla, iż celem poznania naukowego, a więc i badań naukowych jest wyjaśnianie, przez które rozumie się szacowanie związków między badanymi zjawiskami.

W niniejszej pracy jako główny cel poznawczy podjętych przeze mnie badań przyjęłam: określenie związku pomiędzy doświadczeniami komunikacyjnymi w relacjach z rodzicami z perspektywy wybranych teorii komunikacji – analizy transakcyjnej oraz koncepcji wychowawczej Thomasa Gordona a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych. Diagnoza retrospekcyjnych doświadczeń komunikacyjnych studentów, które stanowią zmienną niezależną w niniejszych badaniach, oparta została na podstawach teoretycznych obu tych koncepcji.

Analiza transakcyjna, która poza tym, że jest teorią osobowości i szkołą psychoterapii, jest także oryginalną i rozbudowaną teorią komunikacji interpersonalnej. W ostatnich latach, dzięki jej aplikacjom edukacyjnym, zaczyna zaznaczać swoją obecność w polskiej pedagogice i może stać się dopełnieniem teoretycznej i praktycznej wiedzy o wychowaniu (Pankowska, 2010, s. 341-345). Z kolei koncepcja wychowawcza Thomasa Gordona, charakteryzująca przeciwstawne sposoby komunikowania się w sytuacjach problemowych: język nieakceptacji i język akceptacji, jest powszechnie znana w Polsce i weszła już do kanonu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w instytucjach kształcących pedagogów. Jednak w obu przypadkach badania – nie tylko na gruncie polskim – sprawdzające skuteczność oddziaływań zalecanych przez obie teorie są bardzo nieliczne, zwłaszcza w odniesieniu do badań nad rodziną. Zatem drugim celem – weryfikacyjnym – stała się dla mnie próba sprawdzenia, czy założenia analizy transakcyjnej odnoszące się do roli stanów Ja oraz pozycji życiowych w sytuacjach komunikacyjnych będą miały odzwierciedlenie w wynikach badań własnych, a dokładniej – czy ujawniane przez rodziców stany ja i pozycje życiowe w relacjach z dziećmi wykażą zakładany związek ze stylami radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez ich córki i synów już jako młodych dorosłych. Podobnie w przypadku powszechnie przyjmowanej za zasadną koncepcją komunikowania się Thomasa Gordona: czy w wynikach badań własnych potwierdzą się negatywne skutki języka nieakceptacji i pozytywne języka akceptacji stosowanego wobec dzieci przez rodziców w zakresie ewentualnego oddziaływania na kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Równie ważnym elementem stał się cel praktyczny: sformułowanie wniosków służących doskonaleniu środowiska rodzinnego w zakresie kształtowania prawidłowej komunikacji rodzicielskiej.

W świetle zarysowanej problematyki badań oraz sprecyzowania poznawczego, weryfikacyjnego i praktycznego celu badań, sformułowałam następujący główny problem badawczy:

Czy, a jeśli tak, to jaki związek istnieje pomiędzy doświadczeniami komunikacyjnymi studentów w relacjach z rodzicami a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych?

Rozwiązanie tak określonego problemu badawczego, który w literaturze z zakresu metodologii jest pytaniem o *naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska* (Pilch, Bauman, 2001, s. 43), wymagać będzie udzielenia odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób radzą sobie z trudnymi sytuacjami badani studenci w odniesieniu do stylów i strategii zawartych w skalach Kwestionariusza COPE?
2. Jakie doświadczenia komunikacyjne w sytuacjach trudnych były udziałem badanych w relacjach z rodzicami?

2a. Jakie stany Ja oraz pozycje życiowe ujawniali rodzice w sytuacjach trudnych w kontaktach z dziećmi?

2b. Jakim językiem: akceptacji vs nieakceptacji posługiwali się rodzice komunikując się z dziećmi?

3. Czy, a jeśli tak, to jaki związek istnieje między stanami Ja i pozycjami życiowymi ujawnianymi przez rodziców badanych w rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych?
4. Czy, a jeśli tak, to jaki związek istnieje między stosowaniem przez rodziców badanych języka akceptacji vs nieakceptacji w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych?
5. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób płeć rodziców różnicuje związek między badanymi zmiennymi?

W podjętych przeze mnie badaniach **zmienną niezależną** jest zatem: komunikacja rodzicielska z perspektywy doświadczeń dorosłych dzieci w ujęciu analizy transakcyjnej (aktywność stanów Ja oraz ujawniane pozycje życiowe rodziców) i koncepcji Thomasa Gordona (stosowanie języka akceptacji vs języka nieakceptacji), natomiast **zmienną zależną** są: sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych określone w kwestionariuszu COPE.

Skuteczność badań wymaga - obok sformułowania problemów badawczych - wysunięcia również hipotez roboczych, stanowiących *zdanie wyprowadzone z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych pozwalających na zweryfikowanie teorii*

(Rubacha, 2008, s. 99), lub, jak definiuje to inny badacz (Łobocki, 1984, s. 74), *oczekiwanymi przez badacza wynikami planowanych badań*.

Do 1. i 2., a także 5. problemu szczegółowego, ze względu na fakt, że postawione przeze mnie pytania mają charakter *stricte* diagnostyczny, nie zachodzi potrzeba formułowania hipotez (zob. Łobocki, 1984, s. 75). Natomiast do problemów 3. i 4. z uwagi na to, że dotyczą poszukiwania współzależności pomiędzy badanymi zmiennymi, sformułowałam hipotezy robocze, opierając się na teoretycznych założeniach analizy transakcyjnej oraz koncepcji Thomasa Gordona, odnoszących się do znaczenia sposobu komunikowania się w sytuacjach problemowych oraz ich potencjalnych skutków.

Hipoteza 1.

Istnieje związek między stanami Ja i pozycjami życiowymi ujawnianymi przez rodziców badanych w ich rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych.

Zgodnie z teoretycznymi podstawami analizy transakcyjnej człowiek jest w stanie konstruktywnie radzić sobie ze stresem i rozwiązywać problemy, jeśli korzysta z zasobów stanu Dorosłego. Zatem te zachowania rodzicielskie w sytuacjach trudnych, które skłaniają dziecko do uaktywniania stanu Dorosłego będą sprzyjać rozwijaniu tendencji do stosowania strategii radzenia sobie ze stresem skoncentrowanych na zadaniu. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy rodzic komunikuje się z dzieckiem ze swojego stanu Ja – Dorosły, wysyłając bodziec do stanu Ja – Dorosły dziecka. W sytuacji gdy rodzic komunikuje się z dzieckiem ze stanu Ja – Rodzic Krytyczny oraz ze stanu Ja - Dziecko Przystosowane, oczekuje zazwyczaj podporządkowania i posłuszeństwa. Wolność i samodzielność dziecka jest zatem ograniczona i w przyszłości może to zaowocować przejawianiem zachowań pasywnych, unikowych. Gdy z kolei w sytuacjach problemowych komunikat rodzica płynie ze stanu Ja – Dziecko Naturalne oraz Ja – Rodzic Opiekuńczy, na ogół ma charakter emocjonalny, sprzyjający wykształceniu się strategii związanych na przykład z brakiem zaufania do własnych możliwości i w związku z tym tendencją do poszukiwania natychmiastowego wsparcia u innych osób oraz strategii skoncentrowanych głównie na emocjach, co może znacząco utrudniać podejmowanie racjonalnych decyzji.

Uszczegóławiając zatem pierwszą część hipotezy 1, można założyć, że podczas rozmów w sytuacjach trudnych z badanymi studentami w przeszłości:

- aktywność stanu Ja – Dorosły rodziców będzie sprzyjać wyborowi przez studentów strategii radzenia sobie związanych ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie;

- aktywność stanu Ja – Rodzic Krytyczny i ze stanu Ja – Dziecko Przystosowane rodziców – będzie sprzyjać wyborowi strategii związanych ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych;
- aktywność stanu Ja – Rodzic Opiekuńczy oraz ze stanu Ja – Dziecko Naturalne rodziców – będzie sprzyjać wyborowi strategii związanych ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.

Można przypuszczać, że również behawioralne pozycje życiowe ujawniane przez rodziców w sytuacjach trudnych mogą mieć związek z kształtowaniem się poszczególnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych u dzieci. Drugą część hipotezy 1 można sformułować następująco:

Pozycja Ja+Ty+ rodziców, ujawniana podczas rozmów z badanymi studentami w przeszłości w sytuacjach trudnych powinna sprzyjać wyborowi przez badanych obecnie strategii i stylu skoncentrowanych na problemie.

Uzasadnieniem tej hipotezy może być istota tej pozycji życiowej określona w teorii analizy transakcyjnej. Pozycja J+T+ wyraża bowiem przekonanie rodzica zarówno o własnej skuteczności i wartości, jak również o wartości i kompetencjach dziecka, jak również konstruktywne i optymistyczne podejście do rzeczywistości, a więc i do problemu, nastawiając partnerów interakcji na poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań. Oddziaływanie pozostałych pozycji życiowych będzie sprzyjało kształtowaniu mniej konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, choć obecny stan wiedzy, a zwłaszcza badań empirycznych w zakresie analizy transakcyjnej, nie pozwala sformułować jednoznacznej hipotezy o wzajemnych związkach tych zmiennych. Warto przy tym zaznaczyć, iż poszukiwanie wsparcia nie zawsze wynika z niedojrzałości czy braku zaufania do samodzielnego poradzenia sobie z sytuacją trudną. Przeciwnie - może stanowić bardzo racjonalną strategię, wynikającą z racjonalności Dorosłego i pozycją Ja+Ty+ sprzyjającą przejawianiu zaufania i szacunku do innych ludzi.

Hipoteza 2.

Istnieje związek między stosowaniem przez rodziców badanych języka akceptacji vs języka nieakceptacji w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych.

Założenie to wynika z koncepcji Thomasa Gordona, według której stosowany język akceptacji sprzyja rozwojowi poczucia własnej wartości dziecka, odpowiedzialności i samodzielności, ułatwiających rozwój strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych

skoncentrowanych na problemie. Natomiast język nieakceptacji, będący źródłem negatywnych emocji, zmniejsza poczucie własnych kompetencji oraz samoocenę, a więc obniża możliwości poradzenia sobie z trudnością. W praktyce wiąże się to z dokonywaniem wyboru nieskutecznych bądź destrukcyjnych sposobów radzenia sobie, charakterystycznych dla strategii zaliczonych do zachowań unikowych, skoncentrowanych na emocjach lub związanych z każdorazowym poszukiwaniem wsparcia, ograniczających własną, przemyślaną aktywność.

Uszczegółowioną hipotezę 2 można zapisać jako:

Stosowanie przez rodziców w rozmowach z badanymi studentami w sytuacjach trudnych w przeszłości języka akceptacji (aktywnego słuchania, komunikatów „Ja" i metody „sześciu kroków") będzie sprzyjać wyborowi strategii związanych ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie, natomiast stosowanie języka nieakceptacji (blokad należących do „typowej 12") – będzie sprzyjać wyborowi mniej konstruktywnych stylów i strategii: unikowych i związanych z poszukiwaniem wsparcia i koncentracja na emocjach.

4.3. Metody i narzędzia badawcze

Ze względu na podjętą tematykę oraz charakter problemów badawczych zdecydowałam się na przeprowadzenie badań metodami ilościowymi w paradygmacie pozytywistycznym. Według metodologii opartej na założeniach tej filozofii projekty badawcze, które zaczęto stosować na szerszą skalę mniej więcej od lat 60. ubiegłego wieku, powinny polegać na *ilościowym opisie i analizie faktów i zjawisk* (Łobocki, 2001, s. 55). Podejmowane na gruncie pedagogiki badania w tym nurcie stanowią znaczący wkład w aspekcie ewoluowania tej dyscypliny wiedzy w kierunku poszukiwania zależności pomiędzy zaistniałymi działaniami wychowawczymi a wywołanymi skutkami, jakie pojawią się w obszarze zachowań czy postaw u osób objętych badaniami (Łobocki, 2011, s. 18-19). Ten rodzaj badań, jak podkreśla Krzysztof Rubacha (2008, s. 20), stwarza badaczowi możliwość formułowania ogólnych prawidłowości odnoszących się do określonej populacji, pozwala budować oraz weryfikować twierdzenia o charakterze teoretycznym, a w efekcie końcowym dostarczać danych i wyników wyrażonych w liczbach.

Metoda sondażu diagnostycznego, którą wykorzystałam podczas przeprowadzonych badań, będąca jedną z najbardziej popularnych metod badań społecznych, w tym także

pedagogicznych, definiowana jest jako: *(...) sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych, posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje* (Pilch, Bauman, 2001, s. 79-80). Zgodnie z tym, co powiedział Mieczysław Łobocki (2011, s. 28-29), zarówno metody, jak i techniki badań są znaczącymi sposobami w postępowaniu naukowym, służącymi rozwiązaniu nurtujących badacza problemów. O ile metody stanowią *ogólny system reguł*, o tyle techniki badawcze, *pełniąc wobec nich rolę służebną* są bardziej skonkretyzowanymi, uszczegółowionymi sposobami realizowania procesu badawczego.

W celu uzyskania materiału badawczego oraz rozwiązania problemu badawczego zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankietowej przy użyciu trzech kwestionariuszy własnego autorstwa (*Kwestionariusz Komunikacji Rodzicielskiej; Kwestionariusz Transakcji Rodzinnych; Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych*) oraz wystandaryzowanego kwestionariusza COPE (*Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem*) autorstwa: C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintrauba w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik (2009, s. 25-43).

W niniejszej pracy do analizy wyników badań wykorzystałam odpowiednio dobrane metody statystyczne, które zostaną przedstawione szczegółowo w odpowiednich miejscach w części empirycznej pracy.

4.3.1. Pomiar radzenia sobie ze stresem w sytuacjach trudnych

Do pomiaru przyjętej w pracy zmiennej zależnej wykorzystałam wspomniane wyżej narzędzie COPE (*Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem*) autorstwa: C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintrauba (1989) w polskiej adaptacji Zygfryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik. Skonstruowany przez tych badaczy Wielowymiarowy Inwentarz COPE nawiązuje do modelu stresu opracowanego przez Lazarusa (Lazarus i Folkman, 1984) i modelu samoregulacji zachowania (Scheier i Carver, 1988). W pracach związanych z jego konstrukcją stosowano się do obowiązujących zasad postępowania dotyczących budowania inwentarzy i skal szacunkowych. Przyjęto

założenie, że inwentarz ma służyć do badania sposobu, w jaki ludzie reagują na sytuację stresową (Juczyński, Ogińska–Bulik, 2009, s. 25).

Narzędzie to stanowi interesujące podejście do problematyki radzenia sobie w zakresie ujmowania tego złożonego procesu jako styl i jako strategię. Pozwala określić preferencje badanych w sferze radzenia sobie w określony sposób, jak i radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresowej, co określane jest mianem sytuacyjnego radzenia sobie. To rozróżnienie - ujęcia dyspozycyjnego (styl), rozumianego jako względnie stałą, charakterystyczną dla danej osoby tendencję, wyznaczającą sposób radzenia sobie, od ujęcia sytuacyjnego stanowiącego reakcję na konkretne, zaistniałe zdarzenie (strategie) ,- w problematyce radzenia sobie ze stresem jest bardzo ważne (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 24-25).

Kwestionariusz ten posiada wysoką rzetelność i trafność (współczynniki poszczególnych skal wynoszą od 0,48-0,94, zgodność wewnętrzna wynosiła powyżej 0,60, zaś wskaźniki stałości od 0,42 do 0,89, mierzone w odstępie 6 tygodni). Trafność diagnostyczną polskiej adaptacji potwierdzono, korelując wynik COPE z innymi narzędziami do pomiaru radzenia sobie.

Inwentarz COPE składa się z 60 stwierdzeń (do każdego stwierdzenia osoba badana zaznacza jedną z czterech możliwych odpowiedzi oznaczających: 1- *prawie nigdy tak nie postępuję,* 2- *rzadko tak postępuję,* 3 – *często tak postępuję,* 4 – *prawie zawsze tak postępuję*) i ma za zadanie ustalenie charakterystycznego dla jednostki wzorca strategii radzenia sobie ze stresem w zakresie 15 skal:

1. **Aktywne Radzenie Sobie** (podejmowanie aktywności mających na celu likwidację, zmniejszenie stresora lub skutków jego działania);
2. **Planowanie** (rozważania związane z tematem poradzenia sobie z trudną sytuacją);
3. **Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego** (poszukiwanie wszelkich form pomocy, źródeł informacji, korzystanie z rad i wskazówek);
4. **Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego** (poszukiwanie wsparcia moralnego, zrozumienia, przychylności czy sympatii);
5. **Unikanie Konkurencyjnych Działań** (w celu lepszego poradzenia sobie niepodejmowanie żadnych aktywności, które nie byłyby nastawione na rozwiązanie problemu);

6. **Zwrot ku Religii** (odnajdywanie siły w praktykowaniu religii, stającej się tym samym źródłem wsparcia emocjonalnego, moralnym drogowskazem wskazującym drogę do pozytywnego przewartościowania i rozwoju);
7. **Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój** (umiejętność dostrzeżenia w zdarzeniu możliwości do rozwoju, ujrzenia go w bardziej pozytywnym świetle);
8. **Powstrzymywanie się od Działania** (niepodejmowanie działań przedwczesnych, nieprzemyślanych, roztropne oczekiwanie na właściwy moment);
9. **Akceptacja** (pogodzenie się z zaistniałą sytuacją jako nieodwracalną, z którą należy nauczyć się żyć);
10. **Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie** (wewnętrzny niepokój związany z przeżywaniem pojawiających się emocji oraz tendencja/skłonność do ich wyładowania);
11. **Zaprzeczanie** (odrzucanie, nieuznawanie faktu zaistniałej sytuacji, ignorowanie);
12. **Odwracanie uwagi** (poszukiwanie wszelkich sposobów na unikanie myślenia o negatywnych skutkach zdarzenia poprzez wykonywanie innych czynności, np. oglądanie TV, sen, sprzątanie);
13. **Zaprzestanie działań** (oddanie się poczuciu bezradności, rezygnacja z działań);
14. **Zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych** (poszukiwanie spokoju, złagodzenia przykrych emocji w zażywaniu np. alkoholu);
15. **Poczucie humoru** (wyzwalanie humoru jako środka łagodzącego nieprzyjemne emocje) (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 39).

W celu dokonania interpretacji wyników autorzy zalecają, by każda skala była oceniona oddzielnie poprzez zsumowanie ze sobą punktów za odpowiedzi odnoszące się do czterech twierdzeń, wchodzących w jej skład. W wyniku podzielenia każdej skali przez cztery uzyskiwany jest wynik charakteryzujący częstotliwość stosowania danej strategii.

Powyższe strategie radzenia sobie można podzielić na trzy główne czynniki/style:

1. **Skoncentrowane na Problemie** (Aktywne Radzenie Sobie; Planowanie; Unikanie Konkurencyjnych Działań, Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój; Powstrzymywanie się od Działania);

2. **Oparte na Przejawianiu Zachowań Unikowych** (Akceptacja; Zaprzeczanie; Odwracanie uwagi; Zaprzestanie Działań; Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych; Poczucie Humoru);
3. **Związane z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach** (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego; Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego; Zwrot ku Religii; Koncentracja na emocjach i ich Wyładowanie) (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 40-41).

Przedstawione narzędzie może być stosowane przez psychologów, lekarzy, pedagogów, socjologów oraz innych specjalistów zajmujących się problematyką stresu, edukacją zdrowotną, promocją zdrowia, profilaktyką czy terapią. Jego istotną zaletą jest możliwość dokonania pomiaru zarówno stylów dyspozycyjnych, jak i sytuacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem (Tamże, s. 42).

Przy pomocy tego wystandaryzowanego narzędzia przeprowadziłam badania mające na celu pokazanie, jak studenci radzą sobie w sytuacjach stresowych oraz wyróżnienia na podstawie uzyskanych wyników strategii dominujących.

Kwestionariusz został umieszczony w Aneksie IV.

4.3.2. Pomiar doświadczeń komunikacji rodzicielskiej

Ze względu na brak wystandaryzowanych narzędzi do pomiaru zmiennych niezależnych związanych z komunikacją rodzicielską, podjęłam decyzję o sporządzeniu kwestionariuszy własnej konstrukcji zarówno do badania stosowanego przez rodziców języka akceptacji vs nieakceptacji w ujęciu Thomasa Gordona, jak i do badania ujawnianych przez rodziców pozycji życiowych i stanów Ja w ich rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych. Narzędzia zostały oparte na retrospekcji, ponieważ wymagały od badanych przypominania sobie różnych zachowań rodziców w sytuacjach problemowych.

Wstępne wersje kwestionariuszy *Kwestionariusz Transakcji Rodzinnych* i *Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych* poddałam pod ocenę zespołu trzech sędziów kompetentnych (prof. dr hab. nauk humanistycznych, pracownik Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki- pracownik Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie oraz dr nauk społecznych i politolog, również pracownik Instytutu Pedagogiki Akademii w Częstochowie), znających teorię analizy transakcyjnej oraz stosujących ją w nauczaniu.

Z kolei *Kwestionariusz Komunikacji Rodzicielskiej* odwołujący się do koncepcji Thomasa Gordona, przekazałam do osądu czterech sędziów kompetentnych. Zespół ten tworzyły: dr hab. nauk społecznych, prof. UMCS oraz trzy panie z tytułem dra pedagogiki, reprezentujące tę samą Uczelnię w Lublinie. Uwzględniając wszystkie otrzymywane uwagi i sugestie, dokonywałam sukcesywnie korekty kwestionariuszy, by ostatecznie, po uzyskaniu pełnej zgodności w zakresie dopasowania skorygowanych treści poszczególnych itemów do odpowiedzi zawartych w kluczu oraz pełnej akceptacji wszystkich sędziów, utworzyć trzy narzędzia, które wykorzystałam w swoich badaniach.

Kwestionariusze, zanim uzyskały ostateczny kształt, poddawane były dwukrotnym badaniom pilotażowym w celu uzyskania informacji zwrotnych od badanych studentów psychologii i pedagogiki, dotyczących m.in. ich graficznego opracowania oraz zwięzłości i jasności zawartych w kwestionariuszu treści. Po otrzymaniu ustnych i pisemnych uwag na bieżąco korygowałam itemy niejasne i zbyt wieloznaczne w celu lepszego rozumienia zawartych w kwestionariuszu stwierdzeń przez potencjalnych badanych. Dokonałam również drobnych poprawek graficznych, by uzyskać większą przejrzystość oraz estetykę kwestionariusza.

Uzyskanie zatem weryfikacji trafności diagnostycznej (wewnętrznej) odbyło się z pomocą sędziów kompetentnych. Natomiast w celu dokonania analizy rzetelności skonstruowanych przeze mnie narzędzi zostało przeprowadzone wstępne badanie na innej niż podstawowa grupie studentów (161 osób). Rzetelność mierzono współczynnikami zgodności wewnętrznej alfa-Cronbacha. W odniesieniu do *Kwestionariusza Rodzicielskich Postaw Życiowych w przypadku pozycji życiowych zarówno matek, jak i ojców współczynniki okazały się wysokie lub zadowalające* (od 0,69 do 0,89 dla wszystkich itemów w każdej ze skal), a dla całości: alfa=0,71.

Trudniejsza była sytuacja związana z *Kwestionariuszem Transakcji Rodzinnych* z uwagi na jego specyfikę, bo wyniki w skalach (stanach Ja) są mocno skorelowane (możliwość dokonania tylko jednego wyboru spośród 5 odpowiedzi), a ponadto skala pomiarowa była mocno ograniczona (0-1 dla każdego itemu). W związku z tym współczynniki alfa okazały się dość niskie – od 0,51 do 0,71 dla poszczególnych skal, a dla całości 0,49. W związku z tym jeden ze scenariuszy (sytuacji), osiągający najniższe wyniki w poszczególnych itemach, został usunięty. Z uwagi na harmonogram badań właściwych zaakceptowano tę, nieco ulepszoną wersję kwestionariusza jako wersję eksperymentalną.

Aby zatem scharakteryzować sposoby komunikowania się rodziców z dziećmi w sytuacjach trudnych w ujęciu analizy transakcyjnej, zostały poddane pomiarowi kolejno: (1) stany Ja oraz (2) pozycje życiowe rodziców badanych.

4.3.2.1. Pomiar stanów Ja rodziców badanych studentów

Badanie stanów *Ego*, będących *spójnym systemem myśli i uczuć*, ujawniających się w określonych zespołach zachowań (Berne, 1998, s. 31), znajduje się w centrum zainteresowania analizy transakcyjnej. Rozpoznawanie ich odbywa się, jak stwierdza Rudiger Rogoll (2008, s. 18), w *procesie spostrzegania i oceniania zachowań danej osoby,* tzn.:

- uważnej obserwacji postawy, ruchów ciała oraz mimiki twarzy;
- słuchu dźwięków mowy, wyczuwania tonacji głosu;
- analizy wypowiedzi, zawartych w nich słów i zdań, jakich używa osoba badana.

W analizie transakcyjnej taki rodzaj postępowania nosi miano analizy funkcjonalnej i umożliwia stosowanie tzw. analizy społecznej polegającej na badaniu relacji interpersonalnych, ujawniających określone stany Ja i przypisane im zachowania komunikacyjne (Jagieła, 2017, s. 294).

Ze względu na sposób badania (retrospektywne relacje badanych o zachowaniach rodziców) – poddane pomiarowi stany Ja rodziców respondentów rozpatrywano jako stany funkcjonalne, a wskaźnikami tych stanów były charakterystyczne dla nich zachowania (diagnoza behawioralna) ujawniane w sytuacjach problemowych przez rodziców w rozmowach z dziećmi uwzględnione w kwestionariuszu.

W badaniach wykorzystujących różne narzędzia do diagnozowania stanów Ja stosuje się różne ich podziały. Niektórzy badacze uwzględniali tylko 5 podstawowych stanów funkcjonalnych – Rodzic Opiekuńczy, Rodzic Krytyczny, Dorosły, Dziecko Naturalne, Dziecko Przystosowane (np. Kostrzewa 1997; Siwek 1997, Wawrzyniak-Beszterda 2002), inni stosowali bardziej szczegółowe podziały stanu Dziecko – m.in. Dziecko Twórcze, Zbuntowane, Uległe (np. Galant 1997, Łęski, 1997) lub wyróżniali dodatkowo pozytywne i negatywne aspekty poszczególnych stanów Ja (np. Pankowska 2010; Flaro 1979).

W swoich badaniach, chcąc zdiagnozować aktywność ujawnianych przez rodziców stanów Ja w relacjach z dziećmi w typowych sytuacjach problemowych oraz odwołując się

przede wszystkim do założeń teoretycznych analizy transakcyjnej, wzięłam pod uwagę podział stanów Ja uwzględniający:

- Stan Dziecka Naturalnego
- Stan Dziecka Przystosowanego
- Stan Dorosłego
- Stan Rodzica Opiekuńczego
- Stan Rodzica Krytycznego/Kontrolującego

Stan Dziecka Naturalnego wiąże się zazwyczaj z przejawianiem zachowań skoncentrowanych na realizacji własnych potrzeb i przyjemności, spontanicznym, pełnym ekspresji sposobem reagowania, nieskrępowanym wyrażaniem własnych myśli i emocji (Pankowska, 2010, s. 42). Oddanie się temu stanowi bez poczucia kontroli może prowadzić do nieadekwatnych reakcji i zachowań. W interesujących mnie relacjach rodzic-dziecko ujawnianie tego stanu przez rodziców w wymiarze pozytywnym jest jak najbardziej pożądane. Sprzyjać temu będzie na przykład wspólny wypoczynek, udział w rodzinnych grach i zabawach. Natomiast uleganie temu stanowi w sensie negatywnym stwarza wiele zagrożeń w życiu rodzinnym i może prowadzić do zachowań nasyconych agresją, brakiem kontroli, histerią czy powtarzającą się niecierpliwością.

Stan Dziecka Przystosowanego obejmuje zazwyczaj zachowania związane z przejawianiem pokory (czasem przesadne) wobec obowiązujących norm, zwyczajów i zasad społecznych (Stewart, Joines, 2016, s.30-31). W życiu rodzinnym ujawnianie przez rodziców tego stanu może objawiać się w potrzebie funkcjonowania w określonym (często wyuczonym) porządku, którego przestrzeganie jest obowiązujące dla wszystkich członków rodziny. Z jednej strony stanie na straży pewnych zasad i norm jest bardzo ważne, bowiem uczy dzieci funkcjonowania w przyjętych przez rodzinę granicach, pokazuje, jak tę wiedzę następnie wykorzystać w tworzeniu prawidłowych relacji społecznych z innymi ludźmi, ale z drugiej strony przy nadmiernej, niekontrolowanej potrzebie podporządkowywania się, stwarza zagrożenie zaistnienia pewnej sztuczności czy popadania w określone schematy. W negatywnej odsłonie Dziecka Przystosowanego rodziców mogą ujawniać się zachowania bądź zbyt uległe wobec autorytetów, bądź nacechowane złością, uporem czy arogancją.

Stan Dorosłego w swojej charakterystyce obejmuje umiejętność samodzielnego, adekwatnego reagowania na sytuację, racjonalnego i logicznego analizowania oraz przetwarzania pojawiających się z wewnątrz i z zewnątrz informacji (Jagieła, 2011, s. 26).

W różnego rodzaju trudnych sytuacjach rodzinnych korzystanie z tego stanu przez rodziców jest bardzo ważne. Pozwala bowiem uzyskać wyważone podejście do zaistniałego problemu i przede wszystkim potrzebę rozwiązania go w sposób obiektywny i korzystny dla obu stron. Zważywszy na fakt, iż relacje rodzinne w codziennych kontaktach bardzo często nasycone są emocjami, zdolność zachowania dystansu, roztropność i spokój sprzyjają zachowaniu równowagi w życiu rodzinnym.

Stan Rodzica Opiekuńczego, jak wynika z nazwy, oznacza skłonność do ujawniania w zachowaniach takich cech, jak: troska, empatia, zrozumienie, miłość, szacunek, serdeczność. Rodzice ujawniający ten stan w relacjach ze swoimi dziećmi zazwyczaj są wobec dzieci bardzo opiekuńczy, czasami wręcz ochraniający (Cierpiałkowska, Nowicka-Gawęcka, 2005, s.8). Doświadczanie przez dzieci wyważonej opieki ze strony rodziców jest jak najbardziej wskazane i wiąże się z budowaniem w dziecku poczucia bezpieczeństwa i zainteresowania jego osobą. W efekcie jednak nadmiernej troski, mającej miejsce na przykład w sytuacjach wyręczania dzieci w realizacji jakichś zadań czy obowiązków, rodzice pozbawiają swoje dzieci poczucia sprawstwa, własnej kreatywności, co w przyszłości może przerodzić się w nieumiejętność samodzielnego radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych.

Stan Rodzica Krytycznego/Kontrolującego w znaczeniu negatywnym ujawnia się w zachowaniach związanych z nadmierną kontrolą i krytyką, deprecjacją drugiej osoby, pomniejszaniem jej wartości bądź wartości samego siebie (w przypadku oddziaływania wewnętrznego) (Gębuś, Pierzchała, 2016, s. 62). Taka postawa rodziców ujawniana na co dzień w kontaktach z dziećmi stanowi poważne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju dziecka. Z pewnością kształtuje zaniżoną samoocenę, odbiera wiarę w skuteczność własnych, samodzielnych działań, nie daje szansy na wykształcenie odpowiednich zdolności i umiejętności do radzenia sobie. Wzbudza lęk i obawę przed podejmowaniem autonomicznych decyzji, a przez to potrzebą radzenia się i wspierania opinią drugiej osoby. W przypadku jednak ujawniania się tego stanu u rodziców w sposób wyważony, ukierunkowany na wywołanie pozytywnej zmiany u dziecka, jest jak najbardziej pożądane. Konstruktywna krytyka, mająca na uwadze pozytywny rozwój dziecka, świadczy o zainteresowaniu rodziców, o ich miłości, dbałości i trosce. Ponadto wymaganie od dzieci przestrzegania słusznych zasad i norm, chociaż nie zawsze wiąże się to z akceptacją zachowań dziecka, w efekcie uczy je życia w określonych granicach, dając im tym samym poczucie bezpieczeństwa.

Opisy stanów Ja - manifestujące się określonymi zachowaniami - wykorzystałam przy opracowywaniu *Kwestionariusza Transakcji Rodzinnych*.

Kwestionariusz zawiera dziewięć opisów sytuacji (np. „ Wyobraź sobie sytuację, że wracasz dużo później do domu, niż to było wcześniej ustalone"; „Załóżmy, że zmieniłeś/aś swój sposób ubierania się, co nie odpowiada Twoim rodzicom"), do których przypisanych jest 5 odpowiedzi, stanowiących opis możliwych reakcji rodziców (np. „Głośno wykrzykuje, że nie życzy sobie i nie ma ochoty więcej przeżywać takich sytuacji!"; „Rozmawia z Tobą w celu ustalenia sposobu rozwiązania powtarzającego się problemu. Oczekuje rzeczowych i konkretnych propozycji z Twojej strony"; „Okazuje Ci mimo wszystko wyrozumiałość, wychodząc z założenia, że młodość ma swoje prawa. Nie chce Cię zasmucać czy denerwować"). Badani studenci, przypominając sobie osobiste doświadczenia komunikacji rodzicielskiej (matki i ojca) w sytuacjach trudnych, proszeni byli o zaznaczenie przy każdej możliwej reakcji:

„++" – jeśli jest ona najbliższa typowej, najczęstszej reakcji matki/ojca;

„+" – jeśli czasem zdarzało im się tak reagować;

„0" – przy odpowiedziach, które w ogóle nie przypominają reakcji rodziców (rzeczywistej lub prawdopodobnej).

Typowe przykłady reakcji rodziców na zaistniałą sytuację konfliktową, ukazane w kwestionariuszu, odpowiadają określonemu stanowi Ja rodziców (Rodzic Krytyczny/Kontrolujący, Rodzic Opiekuńczy, Dorosły, Dziecko Przystosowane, Dziecko Naturalne) zamanifestowanemu przez nich w relacji z dzieckiem. Suma punktów uzyskanych w każdej skali świadczyła o preferencjach rodziców do aktywizowania poszczególnych stanów Ja w sytuacjach trudnych w relacjach z dziećmi.

Opracowując kwestionariusz zarówno pod względem treści, jak i podstaw analizy transakcyjnej, najwięcej inspiracji odnalazłam w *Kwestionariuszu Transakcji Rodzinnych* Małgorzaty Galant (1997, s. 191-194), będącym próbą diagnozowania stanów Ja w relacjach rodzice-dzieci. Autorka zawarła w nim opis 9 typowych sytuacji konfliktowych oraz przypisanych do nich kilka prawdopodobnych reakcji rodziców (z podziałem na matkę i ojca) pochodzących z określonych stanów Ja. Zawarte w kwestionariuszu pytania (np. *Wyobraź sobie, że Twoje wyniki w nauce nie zadowalają rodziców. Po powrocie do domu oznajmiasz im o kolejnym niepowodzeniu. Jak reagują?)* oraz dołączone do nich typowe zachowania rodziców (np. *złości się, narzeka, obraża, trzaska drzwiami i wychodzi; Zachowuje się tak, że masz poczucie oparcia w trudnej*

sytuacji) oparte zostały na diagnozie behawioralnej (wskaźniki behawioralne poszczególnych stanów Ja). W moim autorskim Kwestionariuszu badani również udzielali oddzielnych odpowiedzi dla zachowań matki i ojca.

Kwestionariusz jest zamieszczony w Aneksie II

4.3.2.2. Pomiar rodzicielskich postaw życiowych

Bardzo ważną kategorię w analizie transakcyjnej stanowią wyróżnione cztery pozycje życiowe, określające stosunek jednostki do samego siebie oraz do innych ludzi i świata (zob. rozdział 2.4.). Dzielone są one zazwyczaj przez analityków transakcyjnych na pozycje życiowe behawioralne związane z określoną sytuacją „tu i teraz", mogące ulegać szybkim zmianom oraz na względnie stałą pozycję egzystencjalną (przyjętą w dzieciństwie), której zmiana jest możliwa w wyniku podjęcia pewnych działań, na przykład terapii.

Ze względu na fakt, iż pozycja życiowa jest przejawem postawy, jej diagnozowanie oparte jest na wskaźnikach behawioralnych, ukazujących prezentowane przez jednostkę przekonania, sądy wartościujące oraz nasycone emocjami nastawienie do samego siebie i innych ludzi. Wprawdzie pozycja egzystencjalna oddziałuje na częstotliwość przyjmowanych pozycji behawioralnych, niemniej nie jest w stanie całkowicie wyeliminować zmienności reagowania, zwłaszcza podczas przeżywania sytuacji trudnych czy stresowych. Na przykład osoba z ugruntowaną pozycją egzystencjalną Ja+Ty+ w swoich zachowaniach będzie z reguły przejawiać pozytywny stosunek do siebie i do innych, ale w sytuacji trudnej, naznaczonej niepowodzeniem może dojść do zmiany nastawienia i przejścia do pozycji Ja– Ty+, oznaczającej przyjęcie winy na siebie, lub do pozycji Ja+ Ty– obciążającej winą inne osoby. Do podobnej zmiany może dojść wśród osób posiadających którąś z negatywnych pozycji egzystencjalnych. Sprzyjać temu będą sytuacje bezproblemowe lub kontakt z osobami lubianymi. Wówczas takie osoby mogą manifestować behawioralną pozycję Ja+ Ty+, chociaż w innych okolicznościach lub wobec innych osób będą pozostawać w dominującej pozycji egzystencjalnej *nieOk* związanej z przejawianiem negatywnego nastawienia (Pankowska, 2010, s. 230-234).

Opracowując zatem *Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych*, przyjęłam, że powinien on być przeznaczony do badania pozycji behawioralnych mających bezpośredni związek z zachowaniem rodziców w codziennych relacjach z dziećmi.

W tej dwustronnej relacji behawioralne pozycje życiowe ujawniane przez rodziców w sytuacjach konfliktowych z dziećmi, zgodnie z ogólnie przyjętym podziałem w analizie transakcyjnej, przedstawiają się następująco:

- Ja jestem OK– Ty jesteś OK (Ja+ Ty+)
- Ja nie jestem OK– Ty jesteś OK (Ja-Ty+)
- Ja jestem OK– Ty nie jesteś OK (Ja+ Ty-)
- Ja nie jestem Ok– Ty nie jesteś OK (Ja-Ty-).

Pierwsza pozycja Ja+Ty+ jest w sposób świadomy i dojrzały manifestacją postawy, że ja jestem osobą wartościową i inni też są tacy sami. Jest osobistym wyborem pochodzącym ze stanu Ja-Dorosły (Jagieła, 2015, s. 90). W układzie rodzic-dziecko jest pozycją najbardziej pożądaną, ponieważ wiąże się z pozytywnym traktowaniem tak siebie, jak i dzieci, z przejawianiem postawy rozumiejącej, nacechowanej szacunkiem, serdecznością i odpowiedzialnością.

Druga pozycja Ja-Ty+ informuje o negatywnym nastawieniu do siebie samego, zaniżonej samoocenie, uznawaniu wyższości innych osób. Jest postawą w jakimś sensie zbliżoną do dziecięcego sposobu funkcjonowania (Jagieła, 2015, 89). Nie sprzyja budowaniu prawidłowych relacji rodzic-dziecko, ponieważ jest to postawa nacechowana lękiem, bezradnością, uległością, pasywnością, ze skłonnością do zachowań unikowych. W efekcie może to skutkować podejmowaniem niedojrzałych, nieodpowiedzialnych decyzji, niesłużących dobru rodziny. W sytuacjach trudnych, konfliktowych pozostawanie rodziców w tej pozycji odbiera dzieciom poczucie bezpieczeństwa i stanowi poważne zagrożenie dla uzyskania satysfakcjonującego obie strony rozwiązania. Postawa niepewności czy wręcz deprecjacji swojej osoby będzie zawsze sprzyjać potrzebom tylko drugiej strony. Taka asymetria w relacjach rodzic- dziecko jest zdecydowanie niekorzystna dla zachowania stabilnego życia rodzinnego.

Pozycja trzecia Ja+Ty- wiąże się z okazywaniem wyższości wobec drugiego człowieka, deprecjacją, wykorzystywaniem innych do realizacji własnych potrzeb. Może ujawniać się w zachowaniach opartych na agresji, odrzucaniu, wymuszaniu i upokarzaniu (Pankowska, 2010, s. 65). Przyjmowanie takiej pozycji przez rodziców zdecydowanie nie sprzyja budowaniu bliskich relacji z dziećmi opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu i szczerości. Dominująca postawa, przedmiotowe traktowanie dziecka, zmuszanie go do ciągłej uległości i podporządkowania może przyczynić się do zagłuszenia w nim kreatywności, poczucia sprawstwa, wary we własne umiejętności, albo przerodzić się, pod

wpływem poczucia krzywdy i niezrozumienia, w skłonność do zachowań agresywnych, przemocowych.

Pozycja czwarta Ja-Ty- jest uznawana za najbardziej destrukcyjną i autodestrukcyjną, co oznacza, że osoby pozostające w niej nie widzą niczego pozytywnego ani w sobie, ani w innych ludziach (Pankowska, 2010, s. 66). Zazwyczaj są zgorzkniali, narzekający, krytyczni, sceptyczni, uwsteczniający siebie i innych. Szkodliwość takiej postawy u rodziców jest ogromna, głównie ze względu na hamowanie rozwoju własnego oraz dzieci, budowanie w nich stopniowo przekonania o bezradności, o bezsensowności i bezwartościowości życia. Rodzice z takim nastawieniem, nie posiadając potrzeby pokonywania trudności i traktowania ich jako nieodłącznego elementu życia, będą blokować wszelką pracę nad problemem i raczej skupiać się na swoich emocjach i lękach, a za poniesione porażki winić innych lub zaistniałe okoliczności. Taki przekaz płynący od rodziców nie wnosi nic wartościowego w rozwój ich dzieci i może w najgorszym przypadku przyczynić się do ukształtowania w nich postawy określanej w nomenklaturze analizy transakcyjnej jako *pozycja udaremniająca* lub *daremność egzystencji* (Berne, 2011, s. 113).

Tak jak w przypadku stanów Ja, powyższe charakterystyki pozycji życiowych stanowiły dla mnie teoretyczną podstawę do tworzenia kolejnego narzędzia, jakim stał się *Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych*.

Tak jak w przypadku *Kwestionariusza Transakcji Rodzinnych*, również przy opracowywaniu *Kwestionariusza Rodzicielskich Postaw Życiowych*, wiedzę oraz interesujący kierunek w diagnozowaniu pozycji życiowych, uwzględniający ich aspekt behawioralny, odnalazłam w dwóch narzędziach. Pierwszy z nich to Kwestionariusz *Sytuacje i Reakcje* skonstruowany przez Dorotę Pankowską (2010, s. 377-379) i służący do diagnozowania behawioralnych pozycji życiowych nauczycieli w relacjach z uczniami. Kwestionariusz składa się z 11 opisów sytuacji (np. *Gdy wyniki sprawdzianu ukazują, że uczniowie nie opanowali w wystarczającym stopniu materiału),* do których dołączone są cztery prawdopodobne reakcje nauczyciela (np. *Uważam, że ja zrobiłem/-am, co do mnie należało, a przyczyną słabych wyników jest niewystarczająca praca uczniów; Mam poczucie, że wina leży po mojej stronie, jak i po stronie uczniów).* Drugie narzędzie, stanowiące eksperymentalną wersję *Skali Postaw Transakcyjnych,* opracował Grzegorz Rak (1997, s. 195-196), w którym zawarł 40 różnych stwierdzeń dotyczących posiadanych przekonań i sądów odnośnie do własnej osoby (np. *Życie tak naprawdę nie ma większego sensu; Uważam, że przebaczenie bywa lepsze od zemsty,* przeżywanych stanów

emocjonalnych (np. *Cieszę się, że żyję; Często boję się ludzi),* zachowań i okazywanych nastawień w relacjach z innymi (np. *Lubię siebie i innych, Potrafię być ciepły, szczery i otwarty wobec innych)* oraz typowych reakcji i sposobów zachowań (np. *Robię często to, czego nie należy czynić, Odmawiam przysług, które wydają mi się trudne).*

W moim kwestionariuszu wskaźnikami poszczególnych pozycji życiowych są charakterystyczne dla nich zachowania w sytuacjach problemowych ujawniane przez rodziców (osobno matki i ojca) w rozmowach z dziećmi i uwzględnione w kwestionariuszu.

Skonstruowany przeze mnie kwestionariusz zawiera dziesięć stwierdzeń zawierających opis zarówno typowych sytuacji problemowych mających miejsce w relacjach rodziców i dzieci (np. „Podczas wywiadówki rodzice dowiadują się, że masz problemy z nauką. Grozi Ci ocena niedostateczna z matematyki", „Wybierasz się na dyskotekę ze znajomymi. Oznajmiasz rodzicom, że tym razem wrócisz później niż zwykle"), jak i opis czterech prawdopodobnych reakcji matek i ojców, przypisanych do każdego stwierdzenia (np. „Oznajmia Ci, że On/a robi wszystko, żeby zapewnić Ci dobre warunki do nauki, a Ty tego nie doceniasz. Lekceważysz swoje obowiązki i narażasz swoich rodziców na wstyd"; „Wspólnie poszukujecie rozwiązania, uwzględniając argumenty obu stron"). Przy każdej reakcji matki/ojca, dokonując retrospektywnej oceny, studenci wpisywali:

„++" – jeśli jest ona najbliższa typowej, najczęstszej reakcji matki/ojca;

+ – jeśli czasem zdarzało im się tak reagować;

„0" – przy odpowiedziach, które w ogóle nie przypominają reakcji Pani/Pana rodziców (rzeczywistej lub prawdopodobnej).

Suma punktów uzyskanych w każdej skali świadczyła o preferencjach rodziców do przyjmowania określonych pozycji życiowych w sytuacjach trudnych w relacjach z dziećmi.

Kwestionariusz autorski został umieszczony w Aneksie III

4.3.2.3. Pomiar doświadczeń komunikacji rodzicielskiej na podstawie koncepcji Thomasa Gordona

Antyautorytarna pedagogia Thomasa Gordona ujęta w koncepcji „Wychowania bez porażek" oparta jest na przesłaniu budowania konstruktywnych i symetrycznych stosunków międzyludzkich „bez zwycięzców i pokonanych", w tym także między

dorosłymi (wychowawcami) a dziećmi (podopiecznymi) (Śliwerski, 2010, s. 138). Szczególnym wyzwaniem w kształtowaniu prawidłowych relacji stanowią tzw. sytuacje trudne, przeradzające się często, zwłaszcza w życiu rodzinnym, w liczne konflikty i spory. Thomas Gordon, rzucając nowe światło na rolę wychowania, nie dostarcza gotowych scenariuszy działań dla wychowawców, ale wzywa przede wszystkim do podmiotowego traktowania dziecka, które powinno odzwierciedlać się we wszystkich interakcjach. Badacz, mając na uwadze fakt, iż komunikacja interpersonalna jest tym obszarem międzyludzkiego funkcjonowania, który ukazuje jak w „zwierciadle" zajmowane postawy, osobowość, wiedzę oraz umiejętności, kieruje apel do rodziców, by zwrócili szczególną uwagę na przekaz płynący z ich sposobu komunikowania się ze swoimi dziećmi.

Zachowania komunikacyjne w modelu Thomasa Gordona, autor określa jako język nieakceptacji i język akceptacji.

W ramach języka nieakceptacji zostały uwzględnione następujące „blokady komunikacyjne", czyli „typowa dwunastka":

1. Rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie;
2. Ostrzeganie, upominanie, grożenie;
3. Perswadowanie, moralizowanie, kazania;
4. Radzenie, dyktowanie rozwiązania lub robienie propozycji;
5. Wyrzuty, pouczenia lub logiczne argumenty;
6. Osądzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się, obwinianie;
7. Chwalenie, aprobowanie;
8. Wymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie;
9. Interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie;
10. Uspokajanie, pocieszanie, wyrażanie współczucia;
11. Badanie, wypytywanie, indagowanie;
12. Odciąganie uwagi, rozweselanie, zabawianie (Gordon, 2014, s. 62-70).

W ramach języka akceptacji uwzględnione zostały następujące formy komunikacji:

- Czynne (aktywne) słuchanie;
- Komunikaty (wypowiedzi) „Ja";
- Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów („metoda trzecia", „metoda bez porażek", „metoda sześciu kroków") (Gordon, 2014, s. 72-273).

Szczegółowe omówienie zarówno blokad w komunikacji, jak i tych form, które służą tworzeniu satysfakcjonującego sposobu porozumiewania się, zostało zawarte w części teoretycznej mojej pracy w rozdziale 1.4.2. Treści związane z opisem wszystkich form

komunikowania się w relacjach rodzic-dziecko wykorzystałam przy konstrukcji *Kwestionariusza Komunikacji Rodzicielskiej* opartego na koncepcji Thomasa Gordona.

Wskaźnikami poszczególnych form komunikacji są zawarte w kwestionariuszu odpowiednie zachowania komunikacyjne rodziców ujawniane podczas rozmów z dziećmi w sytuacjach problemowych.

Kwestionariusz składa się z 30 itemów stanowiących opis prawdopodobnej reakcji rodziców (z podziałem na matkę i ojca) na zaistniałą, przykładową sytuację problemową w relacjach rodzic-dziecko.

Wpisujące się w kontekst codziennego życia rodzinnego tego rodzaju wydarzenia stanowiły dla rodziców okazję do ujawnienia, jakim językiem: akceptacji vs nieakceptacji posługują się w obliczu sytuacji trudnej. Czy były to zatem reakcje skutecznie blokujące porozumienie z dzieckiem, czy raczej takie, które miały służyć rozwiązaniu zaistniałego problemu by uzyskać taki rodzaj porozumienia, który satysfakcjonowałby obie strony konfliktu. Takie pytanie stawiali sobie respondenci, przypominając sobie własne przeżycia, by następnie dokonać wyboru opisanej, prawdopodobnej reakcji rodzica (matki i ojca) na sytuację problemową.

Dla zilustrowania takich możliwych reakcji przytoczę kilka przykładów z omawianego kwestionariusza: „W sytuacji konfliktowej nie uwzględniał/a Twoich argumentów, tylko w sposób zdecydowany narzucał/a Ci własne rozwiązanie w formie dyspozycji i rozkazu, np. Nie interesuje mnie to, co Ty chcesz powiedzieć…masz robić to, co ja uważam za słuszne"; lub „Narzucał/a Ci swoje rozwiązania, dawał/a rady i pouczenia, nie patrząc, czy Ci to odpowiada"; „Wypytywał/a o sytuację w taki sposób, że czułeś się przyparty do muru – jak na przesłuchaniu", „W sytuacjach konfliktowych mówił/a o swoich emocjach, oczekiwaniach i potrzebach"; „Słuchał/a Cię uważnie i przyznawał/a Ci prawo do samodzielnego rozwiązywania Twoich problemów, z gotowością do udzielenia Ci wsparcia, gdy o to prosiłaś/eś".

Do każdego stwierdzenia zawierającego charakterystykę możliwej reakcji rodzica (matki/ojca) respondenci zaznaczali jedną z czterech możliwych odpowiedzi:

1. Nigdy lub prawie nigdy tak nie postępowali;
2. Rzadko tak postępowali;
3. Często tak postępowali;
4. Zawsze lub prawie zawsze tak postępowali.

Wybór prawdopodobnej reakcji rodziców przyporządkowywał udzieloną odpowiedź albo do ujętych w języku nieakceptacji 12 blokad komunikacyjnych, albo do tych form komunikowania się z dzieckiem, które tworzą język akceptacji (aktywne słuchanie, komunikaty „Ja", rozwiązywanie konfliktów „metodą sześciu kroków"). Do każdej z form komunikacji (12 blokad i 3 form języka akceptacji) przyporządkowane były 2 stwierdzenia.

Dokonywanie retrospektywnej oceny prawdopodobnych reakcji rodziców na zaistniałą sytuację trudną w relacjach z dziećmi, ze względu na bardzo prostą i czytelną formułę wszystkich kwestionariuszy, nie sprawiało badanym studentom żadnych trudności (taką wiedzę przekazywali mi ustnie studenci). Ponadto, jak stwierdzali, przypominanie sobie tego rodzaju wydarzeń, mających miejsce w ich życiu rodzinnym, uświadamiało im, już w trakcie udzielania odpowiedzi, jaką formę języka: akceptacji vs nieakceptacji stosowali ich rodzice we wzajemnych interakcjach. W ramach otrzymywanych informacji zwrotnych od badanych usłyszałam od jednej ze studentek bardzo budującą dla mnie wypowiedź, a mianowicie, iż „dziękuje mi za możliwość wzięcia udziału w tych badaniach, ponieważ te badania uświadomiły jej, jak wspaniałych ma rodziców".

Autorski Kwestionariusz Komunikacji Rodzicielskiej został umieszczony w Aneksie I

W pomiarze rzetelności za pomocą współczynnika zgodności alfa-Cronbacha (dokonanej na innej grupie 161 studentów) poszczególne skale języka nieakceptacji i języka akceptacji zarówno w przypadku ojców, jak i matek uzyskały wysokie wyniki (0,92 i 0,89 w skali języka nieakceptacji, 0,88 i 0,87 w skali języka akceptacji).

4.4. Charakterystyka badanej grupy

Badania były realizowane od października 2014 roku do kwietnia 2015 roku. Przeprowadziłam je samodzielnie w ramach zajęć ze studentami oraz korzystając z uprzejmości prowadzących, na zasadzie rozdania przygotowanych kwestionariuszy i zebraniu ich po ostatecznym wypełnieniu przez studentów.

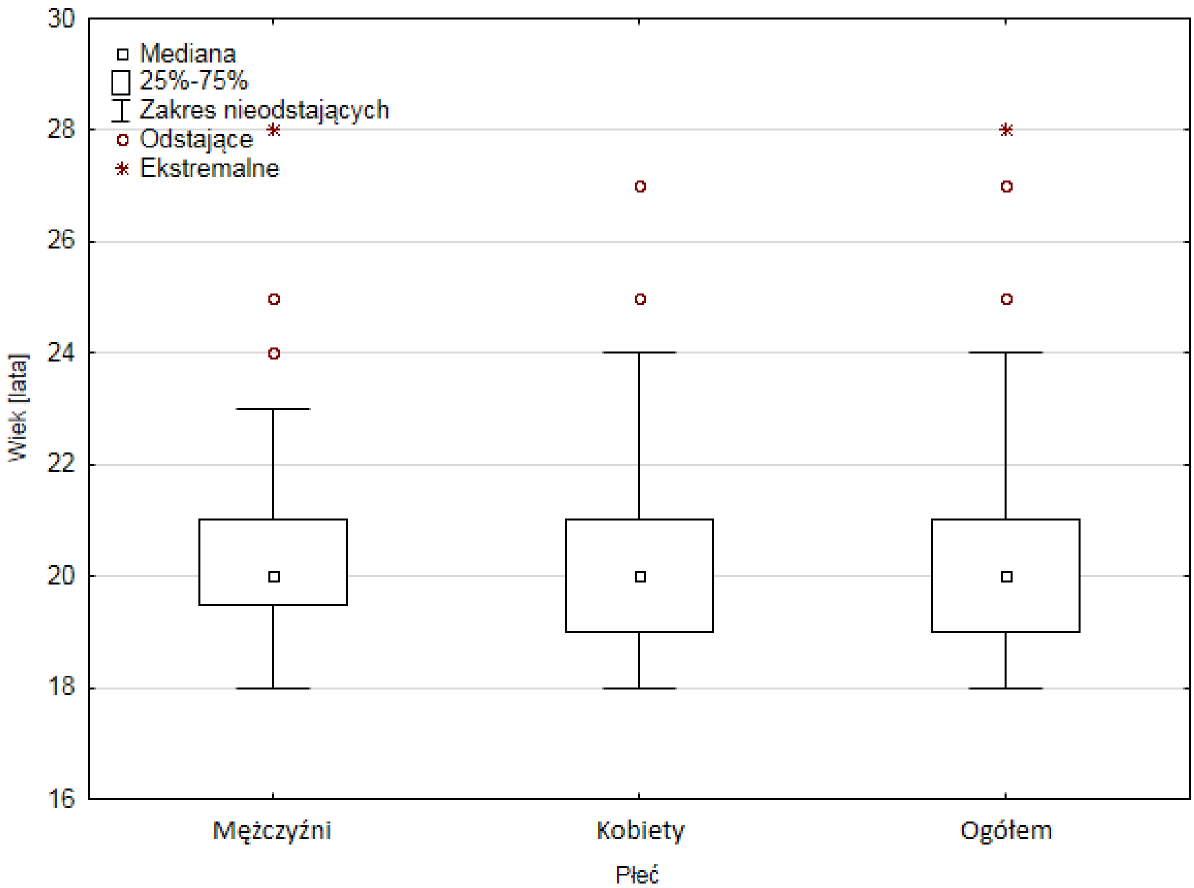
W przeprowadzonych przeze mnie badaniach właściwych opartych na zasadzie anonimowości i dobrowolności wzięli udział studenci (56,7% kobiet i 43,3% mężczyzn) reprezentujący trzy lubelskie uczelnie: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS) – 56,4%, Politechniki Lubelskiej – 15,5% oraz Uniwersytetu Przyrodniczego (UP) – 28,1%. Z uwagi na fakt feminizacji znacznej większości lubelskich uczelni wyższych, stanowiący

poważną trudność w uzyskaniu reprezentatywnej grupy badawczej wśród respondentów płci męskiej i uzyskaniu tym samym proporcjonalnego udziału obu płci, dobór próby badawczej był celowo-losowy. Spośród 510 przekazanych kwestionariuszy ostatecznie po odrzuceniu niekompletnie lub niedbale wypełnionych, do analizy zakwalifikowano 406, stanowiących tym samym o liczebności grupy badanej. Szczegółowe dane liczebności członków grupy badanej z poszczególnych uczelni z podziałem na płeć przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Rozkład liczebności badanych studentów ze względu reprezentowaną uczelnię i płeć

Płeć	Nazwa uczelni							
	UMCS		Politechnika		UP		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kobieta	189	46,6	3	0,7	38	9,4	230	56,7
Mężczyzna	40	9,9	60	14,8	76	18,7	176	43,3
Ogółem	229	56,4	63	15,5	114	28,1	406	100,0

W grupie badanej mediana wieku wynosiła 20 lat (zakres wynosił od 18 do 28 lat). Mediana wieku zarówno kobiet, jak i mężczyzn wynosiła 20 lat (zakres wynosił odpowiednio: od 18 do 27 lat - u kobiet oraz od 18 do 28 lat - u mężczyzn). Rozkład wieku w grupie badanej został przedstawiony na wykresie 1.



Wykres 1. Mediana i zakres wieku badanych (lata)

Wśród badanych respondentek najliczniejsze grupy stanowiły kobiety, których matki posiadają wykształcenie średnie (39,6%) i zasadnicze zawodowe (38,7%). Z kolei

z deklaracji studentów płci męskiej wynika, iż najliczniejsze grupy tworzą ci, których matki posiadają wykształcenie średnie (45,5%) i wyższe (32,4%). Szczegółowe dane dotyczące rozkładu wykształcenia matek osób z grupy badanej zawarto w tabeli 4. Ponadto na wykresie 2 przedstawiono porównanie poziomu wykształcenia u matek i ojców badanych studentów.

Tabela 4. Rozkład liczebności studentów (uwzględniający płeć) w zależności od wykształcenia matek

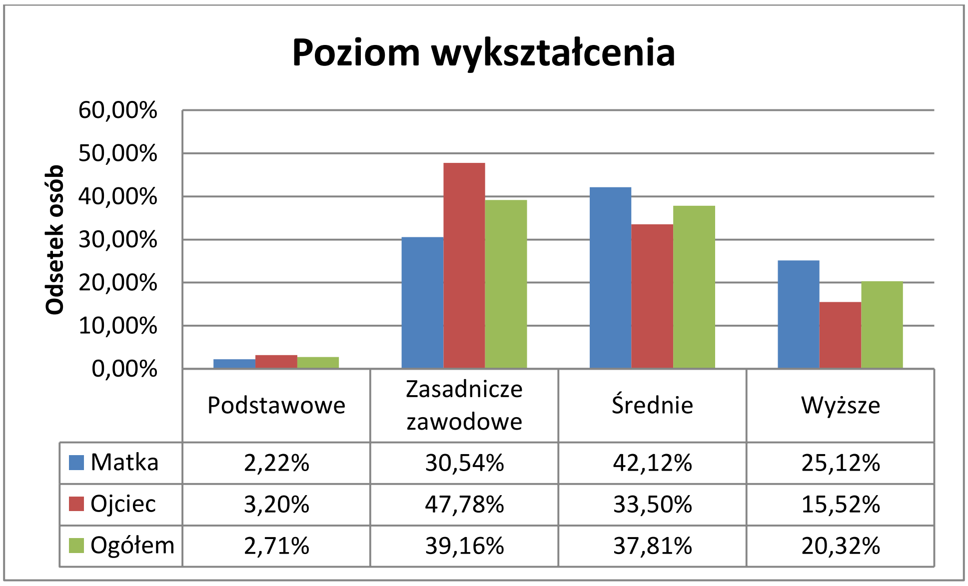
Płeć	Wykształcenie matki									
	podstawowe		zasadnicze zawodowe		średnie		wyższe		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kobieta	5	2,2	89	38,7	91	39,6	45	19,6	230	100
Mężczyzna	4	2,3	35	19,9	80	45,5	57	32,4	176	100
Ogółem	9	2,2	124	30,5	171	42,1	102	25,1	406	100

Wśród badanych studentek dominowali ojcowie z wykształceniem zasadniczym zawodowym (58,3%), a w następnej kolejności średnim (30,4%). Natomiast w przypadku mężczyzn dominowali ojcowie posiadający wykształcenie średnie (37,5%) oraz zasadnicze zawodowe (34,1%). Szczegółowe dane przedstawiające rozkład wykształcenia ojców osób z grupy badanej zawarto w tabeli 5.

Tabela 5. Rozkład liczebności studentów (uwzględniający płeć) w zależności od wykształcenia ojców

Płeć	Wykształcenie ojca									
	podstawowe		zasadnicze zawodowe		średnie		wyższe		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kobieta	5	2,2	134	58,3	70	30,4	21	9,13	230	100
Mężczyzna	8	4,5	60	34,1	66	37,5	42	23,9	176	100
Ogółem	13	3,2	194	47,8	136	33,5	63	15,5	406	100

Zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn najmniej liczne grupy stanowiły matki i ojcowie z wykształceniem podstawowym. Ilustracją do uzyskanych wyników w zakresie posiadanego poziomu wykształcenia matek i ojców badanych studentów stanowi wykres 2.



	Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Średnie	Wyższe
Matka	2,22%	30,54%	42,12%	25,12%
Ojciec	3,20%	47,78%	33,50%	15,52%
Ogółem	2,71%	39,16%	37,81%	20,32%

Wykres 2. Porównanie wykształcenia wśród matek i ojców

Analiza danych wskazuje na fakt, iż matki badanych studentów były lepiej wykształcone niż ojcowie, z kolei więcej lepiej wykształconych matek było w grupie studentów w porównaniu z grupą studentek.

ROZDZIAŁ V
DOŚWIADCZENIA KOMUNIKACYJNE STUDENTÓW W RELACJACH Z RODZICAMI WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Rodzina, stanowiąc prymarny kontekst rozwojowy jednostki, stwarza, jak podkreśla Maria Tyszkowa (1996, s. 126 - 127), warunki do zdobywania doświadczeń i wyznaczanie ich charakteru (…), a doświadczenie, a zwłaszcza doświadczenie indywidualne, możemy ujmować jako efekt aktywności jednostki w środowisku, odkładający się w strukturach funkcjonalnych jej organizmu. Każdy rodzaj tych doświadczeń ma wymiar indywidualny, niepowtarzalny i wiąże się z osobistymi przeżyciami oraz podejmowaną aktywnością. Moja ciekawość badawcza skoncentrowała się na doświadczeniach komunikacyjnych studentów w relacjach z rodzicami i przyjęciu za główny cel podjętych badań: określenie związku pomiędzy doświadczeniami komunikacyjnymi z perspektywy wybranych teorii komunikacji – analizy transakcyjnej oraz koncepcji wychowawczej Thomasa Gordona - a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych. Wyniki podjętych przeze mnie badań, stanowiące końcowy etap, polegający na opracowaniu i uogólnianiu zgromadzonego materiału badawczego (Łobocki, 1999, s. 192), zostały ujęte w niniejszym rozdziale.

Do analiz wykorzystano pakiet statystyczny SPSS 20.0 (IBM, 2011). Zgodność danych z rozkładem normalnym testowano przy pomocy testu Kołmogorowa-Smirnowa. Ze względu na fakt, że rozkład ten odbiegał od normalnego, w dalszej analizie zastosowano testy nieparametryczne: Wilcoxona (w przypadku zmiennych zależnych), U-Manna-Whitney'a (porównując dwie grupy niezależne). Oszacowano także współczynniki korelacji nieparametrycznej rang Spearmana. Wyniki zestawiono w tabelach, wyznaczając mediany, zakres danych, średnie i odchylenie standardowe. Część danych zilustrowano wykresami sporządzonymi na bazie częstości udzielania poszczególnych odpowiedzi.

5.1. Stany Ja i pozycje życiowe, język nieakceptacji vs akceptacji rodziców badanych studentów ujawniane w sytuacjach trudnych

W celu zdiagnozowania doświadczeń komunikacyjnych badanych studentów w relacjach z rodzicami w sytuacjach trudnych zbadano, odwołując się do założeń analizy

transakcyjnej, stany Ja rodziców oraz prezentowane przez nich pozycje życiowe w kontaktach z dziećmi. Prezentacja wyników badań i ich interpretacja zostanie przedstawiona poniżej.

5.1.1. Stany Ja rodziców badanych studentów

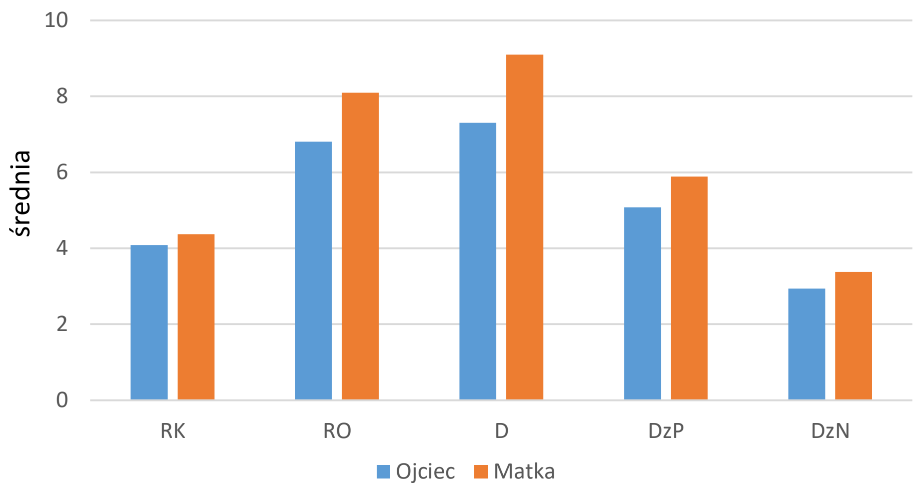
W celu dokonania diagnozy aktywności ujawnianych stanów Ja w typowych sytuacjach problemowych przez rodziców badanych studentów oraz, kierując się wiedzą wypływającą z założeń teoretycznych analizy transakcyjnej, uwzględniłam następujący podział stanów Ja:

- Stan Rodzica Krytycznego
- Stan Rodzica Opiekuńczego
- Stan Dorosłego
- Stan Dziecka Przystosowanego
- Stan Dziecka Naturalnego

W opracowanym przeze mnie *Kwestionariuszu Transakcji Rodzinnych*), w celu zbadania zachowań komunikacyjnych rodziców, charakterystycznych dla poszczególnych stanów Ja w retrospektywnej ocenie badanych studentów, dokonałam obliczeń uwzględniających średnie wyników w poszczególnych kategoriach stanów Ja, odchylenie standardowe oraz miary skośności. Z kolei wykres 3 jest ilustracją do profilu uzyskanych wyników średnich w zakresie poszczególnych stanów Ja rodziców badanych studentów (tabela 6- maksymalna wartość punktowa w danym stanie Ja wynosiła 18 pkt.)

Tabela 6. Stany Ja ojców i matek badanych studentów.

Stany Ja	Statystyki opisowe					
	Ojca			Matki		
	$\bar{x}$	SD	skośność	$\bar{x}$	SD	skośność
RK	4,08	3,568	1,037	4,37	3,815	1,169
RO	6,81	3,569	0,028	8,10	3,675	0,114
D	7,30	4,232	0,179	9,10	4,395	-0,054
DzP	5,08	3,094	0,534	5,89	3,200	0,348
DzN	2,94	3,216	1,367	3,38	3,582	1,437



*Wy*kres 3. Stany Ja ojców i matek badanych studentów. Profil średnich.

Obrazy „typowej matki" i „typowego" ojca, jakie wyłoniły się z przedstawionych w tabeli danych, określają, iż zarówno matki, jak i ojcowie badanych studentów w swoich relacjach z dziećmi ujawniali najczęściej zachowania oparte na racjonalnym, rzeczowym myśleniu, typowym dla stanu Dorosłego (D: Ojciec=7,30; Matka=9,10). Ilustracją do ujawnianego przez rodziców stanu Dorosłego mogą być ich przykładowe wypowiedzi z *Kwestionariusza Transakcji Rodzinnych,* wykorzystanego przeze mnie w badanich: *Daje Ci czas na ostudzenie emocji, po czym zaprasza Cię do rozmowy w atmosferze bezpieczeństwa i zaufania*. *np*. *Porozmawiajmy o tym spokojnie. Chętnie wysłucham Twoich racji*", lub „*Podejmuje konkretną, rzeczową rozmowę uwzględniającą argumenty obu stron.*

W dalszej kolejności ukazana została tendencja rodziców badanych osób do przejawiania zachowań opiekuńczych, pomocowych, nacechowanych głęboką troską o dobro dziecka (stan Rodzica Opiekuńczego – RO: Ojciec=6,81; Matka=8,10). W zastosowanym przeze mnie narzędziu demonstracja tego stanu ma miejsce w przykładowej reakcji rodzica na zaistniałą sytuację problemową: *Odkłada rozmowę na kolejny dzień, biorąc pod uwagę przede wszystkim Twoje potrzeby np. Porozmawiajmy o tym jutro. Dzisiaj jest już późno, a Ty przecież musisz rano wstać do szkoły. W kuchni czeka na Ciebie kolacja*.

Przedstawione wyniki wskazują również na przejawianie skłonności rodziców do funkcjonowania w określonym porządku, gdzie przestrzeganie pewnych zasad, norm czy zwyczajów jest obowiązujące dla wszystkich członków rodziny i tym samym sprawą priorytetową dla jej prawidłowego funkcjonowania (stan Dziecka Przystosowanego – DP:

Ojciec=5,08; Matka=5,89). Odzwierciedleniem takiej postawy może być przykładowa reakcja rodzica (opisana w *Kwestionariuszu*): *Przypomina Ci o szacunku dla autorytetu rodziców np. Gdybym był/a na Twoim miejscu to słuchał/a/bym rodziców i przestrzegał/a zasad panujących w tym domu.*

Głos Rodzica Krytycznego (RK: Ojciec=4,08; Matka=4,37), w znaczeniu negatywnym wiążący się z nadmierną kontrolą i krytyką, jak wynika z uzyskanych wyników badań, nie był dominujący w stosunku do innych sposobów komunikowania się z dziećmi. Dla zobrazowania charakterystycznych zachowań rodziców ujawniających stan Rodzica Krytycznego przywołam przykładową reakcję opisaną w *Kwestionariuszu Transakcji Rodzinnych: Krytykuje i potępia Twoje zachowanie. Surowym i stanowczym tonem ostrzega Cię przed konsekwencjami* (np. *Jeżeli jeszcze raz taka sytuacja się powtórzy, to porozmawiamy inaczej…*).

Najrzadziej w kontaktach z dziećmi rodzice ujawniają stan Dziecka Naturalnego (DN: Ojciec=2,94; Matka=3,38), co świadczy o tym, że spontaniczne, naturalne, pełne ekspresji sposoby zachowania nie były często prezentowane w życiu rodzinnym. Odwołując się ponownie do wykorzystanego w badaniach *Kwestionariusza,* typowe zachowanie rodziców ujawniające ten stan, może być zobrazowane następującą, przykładową reakcją na sytuację trudną w relacji z dziećmi: *Zgadza się z entuzjazmem, po czym następnego dnia, pod wpływem złego humoru oznajmia Ci, że zmienił/a zdanie i już nie chce żebyś wyjechał/a z kolegami*

Odchylenia standardowe stanów Ja we wszystkich badanych kategoriach nie były wysokie, co świadczy o niewielkim zróżnicowaniu w zakresie udzielanych przez respondentów odpowiedziach. Najwyższe wartości odchylenia dotyczyły stanu Dorosłego zarówno u matek, jak i u ojców. Wiąże się to z większym niż w przypadku pozostałych stanów rozproszeniem wyników wokół średnich.

Przedstawione w tabeli współczynniki skośności z przewagą wyników powyżej „0" wskazują na asymetrię dodatnioskośną (prawostronną), co oznacza, iż więcej było wyników niższych od uzyskiwanych średnich. Wyjątek stanowi ujemnoskośny (lewostronny) wynik asymetrii dotyczący stanu Dorosłego matek badanych, świadczący o tym, że więcej wyników znajduje się powyżej uzyskanej średniej,a niska wartość (-0,054) współczynnika skośności wskazuje na niewielką siłę asymetrii.

Szczegółowa analiza danych porównująca uzyskane wartości dla poszczególnych stanów Ja rodziców w zależności od płci rodzica została przedstawiona w tabeli 7.

Tabela 7. Porównanie wartości stanów Ja w zależności od płci rodzica

Stany Ja	**Ojcowie**		**Matki**		**Z**	**Istotność testu Wilcoxona p**
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD		
RK	4,08	3,568	4,37	3,815	-1,737	n.i.
RO	6,81	3,569	8,10	3,675	-7,975	0,001
D	7,30	4,232	9,10	4,395	-8,915	0,001
DzP	5,08	3,094	5,89	3,200	-6,214	0,001
DzN	2,94	3,216	3,38	3,582	-2,914	0,004

n.i.-wynik nieistotny statystycznie

Analiza porównawcza ujawnianych przez rodziców badanych stanów Ja z podziałem na płeć wskazuje, iż we wszystkich kategoriach, oprócz stanu Rodzica Krytycznego (RK – n.i.), wystąpiły istotne statystycznie różnice, przy czym wysokości wyników uzyskanych średnich dawały przewagę matkom.

Najwyższe wartości średnich dotyczące stanu Dorosłego (D: Matka=9,10; Ojciec=7,30) pokazują, że matki bardziej niż ojcowie koncentrowały się na racjonalnym działaniu i to również one miały większą skłonność do zachowań nacechowanych troską, empatią, zrozumieniem, serdecznością, charakterystycznych dla stanu Rodzica Opiekuńczego (RO: Matka=8,10; Ojciec=6,81). Chociaż aktywność stanu Dziecka Naturalnego (DN: Matka=3,38; Ojciec=2,94) u obojga rodziców występuje najrzadziej, to jednak matki częściej niż ojcowie w relacjach z dziećmi pozwalały sobie na spontaniczność, przyjemności, nieskrępowane wyrażanie swoich myśli i emocji, nawet jeśli nie były one zgodne z oczekiwaniam i dziecka.

Najmniejsza różnica w zakresie uzyskanych średnich dotyczy działań typowych dla Rodzica Krytycznego (RK: Matka=4,37; Ojciec=3,568), ale i w tej kategorii matki uzyskały niewielką przewagę, co wskazuje, że to właśnie one przejawiały nieco wiekszą tendencję do kontrolowania, krytykowania i podporządkowania. Może to się wiązać z częstszymi i bardziej nasyconymi emocjami kontaktami matek z dziećmi oraz skłonnością do nadmiernego ochraniania (zob. np. Titkow., Duch-Krzysztoszek, 2004, s. 203-262; Pankowska, 2005b, s. 146-148), która – zwłaszcza w odniesieniu do coraz

bardziej samodzielnej młodzieży – może wiązać się z zakazami podejmowania pewnych aktywności lub przestrogami przed zagrożeniami

W poszukiwaniu istotności różnic w zakresie badanych zmiennych dokonałam dodatkowych obliczeń w celu ustalenia, czy odpowiedzi studentek będą znacząco odbiegać od odpowiedzi udzielanych przez studentów. Relacje dzieci z rodzicami mogą być bowiem zróżnicowane nie tylko ze względu na płeć rodzica, ale i płeć dziecka. Wyniki tych porównań z podziałem na płeć studentów przedstawiam kolejno w tabeli nr 8, dotyczącej ojców, i tabeli nr 9, odnoszącej się do matek. Do obliczeń wykorzystano nieparametryczny test U-Manna-Whitney'a dla dwóch grup niezależnych.

Tabela 8. Porównanie ocen stanów Ja ojców w zależności od płci badanych studentów (kobiety N = 230, mężczyźni N = 17)

Stany Ja	**płeć**	**Ojcowie**		**U**	**Istotność testu U Manna-Whitney'a p**
		$\bar{x}$	SD		
RK	K M	4,17 3,96	3,739 3,337	20051,0	n.i.
RO	K M	7,12 6,40	3,662 3,411	17890,5	0,044
D	K M	7,40 7,17	4,410 3,996	19933,5	n.i.
DzP	K M	5,31 4,78	3,162 2,984	18430,5	n.i.
DzN	K M	3,11 2,71	3,507 2,784	20055,5	n.i.

n.i.-wynik nieistotny statystycznie

Z przedstawionych w tabeli 8 danych wynika, że istotna statystycznie różnica pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez studentki i studentów dotyczyła tylko stanu Rodzica Opiekuńczego (RO: p=0,044). Badane studentki, jak wskazują wyniki średnich, od swoich ojców doświadczyły więcej niż badani studenci zachowań nacechowanych troską, ochroną, gotowością do działań pomocowych i opiekuńczych. Różnice w dokonywanych ocenach pozostałych stanów Ja ojców były niewielkie, ale wyższe wartości średnich we wszystkich kategoriach stanów Ja należały do studentek, co może

oznaczać, że ojcowie w relacjach z córkami bardziej niż wobec synów uaktywniają wszystkie stany Ja.

Tabela 9. Porównanie ocen stanów Ja matek w zależności od płci badanych studentów (kobiety N = 230, mężczyźni N = 176)

Stany Ja	płeć	Matki		U	Istotność testu U Manna-Whitney'a p
		$\overline{x}$	SD		
RK	K	4,42	3,897	20189,5	n.i.
	M	4,32	3,716		
RO	K	8,65	3,586	16425,0	0,001
	M	7,38	3,677		
D	K	9,50	4,569	17885,5	0,044
	M	8,59	4,112		
DP	K	6,21	3,183	17657,5	0,027
	M	5,46	3,180		
DN	K	3,59	3,772	19151,0	n.i.
	M	3,11	3,310		

n.i.-wynik nieistotny statystycznie

O wiele więcej różnic istotnych statystycznie pomiędzy ocenami dokonywanymi przez studentów z podziałem na płeć dotyczyło matek respondentów. Najwyższy poziom istotności (p=0,001) wystąpił w ocenie stanu Rodzica Opiekuńczego (RO) matek, a z analizy porównawczej średnich wynika, że studentki w znacznie większym stopniu czuły się zaopiekowane przez matki (RO: K=8,65; M=7,38) niż badani studenci. One także, bardziej niż studenci, były zobowiązane do przestrzegania obowiązujących w rodzinie reguł i zasad oraz okazywania woli do współdziałania (DzP – p=0,027). Matki, w ocenie badanych w kontaktach z córkami częściej niż wobec synów ujawniały zachowania oparte na racjonalności, charakterystyczne dla stanu Dorosłego (D: p=0,044). Warto nadmienić, że zarówno w (nielicznej) literaturze naukowej, jak i popularyzatorskiej/popularnej relacje córek z matkami prezentowane są często jako szczególnie trudne, a jednocześnie szczególnie istotne dla ich przyszłości (zob. np. Ostrouch, 2004; Olekszyk, 2020; Gałązkiewicz, 2020; Wojciechowska, 2019). Jednak badania socjologiczne diagnozujące postawy dzieci wobec rodziców obu płci wskazują

wyraźnie, że dzieci, a zwłaszcza córki, odczuwają silniejszą więź emocjonalną z matkami niż z ojcami i chętniej z nimi rozmawiają o problemach (zob. np. Pankowska, 2005b, s.144; Hipsz, 2013). Tę ostatnią tezę w pewnym stopniu potwierdzają powyższe wyniki badań własnych. Można przypuszczać, że istotnie wyższa aktywność Rodzica Opiekuńczego, Dorosłego i Dziecka Przystosowanego matek w relacjach z córkami (w porównaniu z synami) w sytuacjach trudnych może wynikać z kilku przesłanek, jednak wszystkie wydaja się mieć źródło w utrwalonych w świadomości społecznej stereotypach płci i mechanizmach ich przekazywania (zob. np. Mandal, 2000; Brannon, 2002; Pankowska, 2005b; Mandal, Gawor, Buczny, 2010). Bardziej ochraniająca postawa matek wobec córek (RO) prawdopodobnie wiąże się z utrwalonym stereotypem mówiącym o większej wrażliwości, delikatności, bezradności i słabości płci żeńskiej. Częstsze reagowanie ze stanu Dziecka Przystosowanego może odwoływać się do zależności i uległości wpisanych w role kobiecą, co ma odzwierciedlenie w procesie socjalizacji dziewczynek, które skłania się do większego podporządkowania normom odpowiedniego zachowania (uprzejmości, taktu, ale też posłuszeństwa). Z kolei udział Dorosłego matek przypuszczalnie jest skutkiem przygotowywania córek do przyszłej roli kobiety, żony, matki, co ułatwia tworzenie podsystemu rodzinnego opartego na partnerstwie, w którym matki i córki wspólnie wykonują różne prace w domu, dzieląc się emocjami i doświadczeniami.

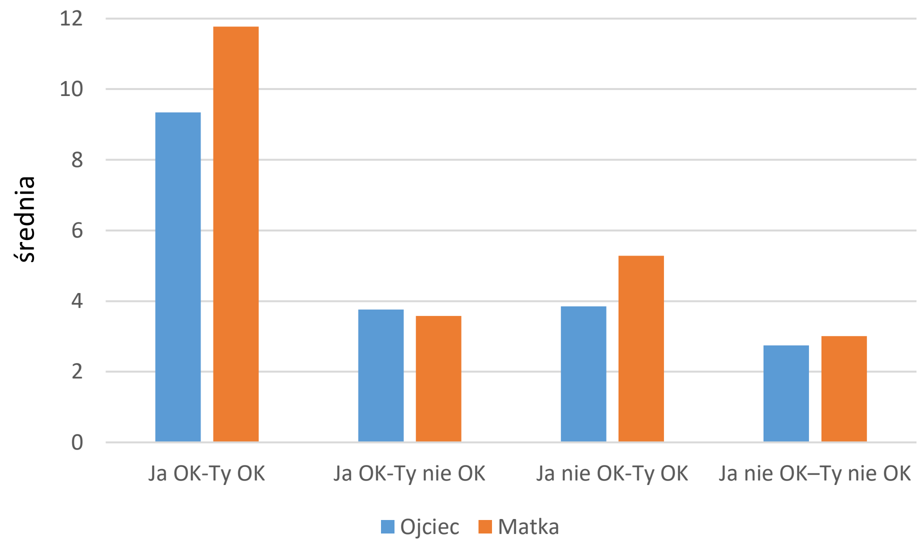
5.1.2. Pozycje życiowe rodziców badanych studentów

W oparciu o opracowany przeze mnie *Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych* (dokładny opis został przedstawiony w podrozdziale 4.3.2.2.), służący do badania behawioralnych pozycji życiowych, przeprowadziłam badania, które w retrospektywnej ocenie respondentów miały pokazać, jakie pozycje życiowe ujawniali rodzice w relacjach z dziećmi.

Dla uzyskania wyników *Kwestionariusza Rodzicielskich Postaw Życiowych* obliczono średnie, odchylenie standardowe oraz współczynniki skośności informujące o tym, jak wyniki badanej zmiennej kształtują się wokół średniej. Szczegółowe dane zostały zawarte w tabeli 10 (maksymalna wartość punktowa w każdej z pozycji życiowej wynosiła 20pkt.). Dla ich zilustrowania sporządzono również wykres.

Tabela 10. Pozycje życiowe rodziców badanych studentów

Pozycje życiowe	**Ojca**			**Matki**		
	$\bar{x}$	SD	skośność	$\bar{x}$	SD	skośność
Pozycja J+ T+ (Ja jestem OK - Ty jesteś OK)	9,34	5,250	0,022	11,77	5,172	-0,222
Pozycja Ja+ Ty- (Ja jestem OK - Ty nie jesteś OK)	3,76	3,732	1,279	3,58	3,822	1,503
Pozycja J- T+ (Ja nie jestem OK - Ty jesteś OK)	3,85	3,184	0,827	5,28	3,469	0,560
Pozycja J- T- (Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK)	2,75	2,817	1,277	3,01	3,003	1,345



Wykres 4. Pozycje życiowe rodziców badanych studentów. Profil średnich

Z analizy średnich wynika, że zarówno matki (M=11,77), jak i ojcowie (O=9,34) w relacjach z dziećmi w sytuacjach trudnych zdecydowanie najczęściej przejawiali pozytywną pozycję życiową *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (J+ T+). Tak jak w przypadku stanów Ja, w celu zobrazowania możliwych reakcji rodziców ujawniających postawy rodziców wobec samego siebie i innych. podawać będę przykładowe sposoby reagowania ujęte w drugim opracowanym przeze mnie narzędziu: *Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych.* Oto przykład reakcji rodzica dla pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (J+ T+): *Wspólnie poszukujecie rozwiązania, uwzględniającego argumenty obu stron";*

„Obiecuje wychowawcy wyjaśnienie tej sytuacji. Zależy mu na bliskości z Tobą, dlatego w domu, jako odpowiedzialny rodzic stara się szczerze z Tobą rozmawiać, okazując Ci zaufanie i wsparcie.

Pozostałe trzy negatywne pozycje życiowe uzyskały niskie wartości, co świadczy o tym, że interakcje większości rodziców badanych oparte były na szacunku, zaufaniu i pozytywnym traktowaniu tak siebie, jak i dzieci. Uzyskane wysokie wyniki w ujawnianiu tej najbardziej pożądanej pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* świadczą o wysokim poziomie świadomości i dojrzałości rodziców, czyli cech charakterystycznych dla stanu Dorosłego (D), który w egogramie typowego rodzica także uzyskał najwyższe wartości. Jedyny wyższy wynik w zakresie negatywnych pozycji życiowych osiągnęły matki i dotyczył on pozycji *Ja nie jestem OK – Ty jesteś* (M=5,28; O=3,85). Być może matkom w codziennych relacjach, ze względu na dość wysokie emocjonalne zaangażowanie, a także większą skłonność do zachowań opiekuńczych wobec dzieci, trudniej jest o utrzymanie pozytywnego nastawienia do siebie oraz stawania w obronie swoich potrzeb. Taki wynik wyraźnie koresponduje z wysokim wynikiem stanu Rodzica Opiekuńczego matek (RO=8,10). Oto przykład dla ujawniania tej pozycji życiowej *(Ja nie jestem Ok – Ty jesteś Ok)* przez rodziców z zastosowanego przeze mnie narzędzia: *Mówi Ci, że trudno jest mu/jej porozumieć się z Tobą. Nie chce jednak ciągle walczyć, ponieważ Twoje szczęście i zadowolenie jest dla niego/niej najważniejsze. Ty jesteś dobrym dzieckiem, a problemy zapewne wynikają z jego/jej wcześniejszych niedopatrzeń.*

Najniższe wyniki średnie (M=3,01; O=2,75) uzyskała najmniej pożądana pozycja *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK* (Ja-Ty-). Nieco wyższy wynik matek, hipotetycznie rzecz ujmując, może wiązać się z wyższą skłonnością do poszukiwania winy w sobie, większą dozą bezradności i bezsilności, zwłaszcza w sytuacjach mocno obarczonych silnymi emocjami. Przykładową reakcją dla tej pozycji, zaczerpniętą z *Kwstionariusza,* może być: *Stwierdza, że On/a też miał problemy z nauką i Ty po prostu masz to po nim/niej*; *Obrzuca Cię obraźliwymi epitetami. W jego/jej mniemaniu jesteś zwykłym leniem. Stwierdza, że czuje się bezradny wobec Ciebie, jego/jej cierpliwość już się skończyła i nie umie Ci pomóc*.

Różnice między średnimi matek i ojców oraz ich istotność statystyczną ujęto w tabeli 11. Do obliczeń wykorzystano nieparametryczny test Wilcoxona dla prób zależnych.

Tabela 11. Profil pozycji życiowych ojców i matek. Istotność różnic

Pozycje życiowe	**Ojca**		**Matki**		**Z**	**Istotność testu Wilcoxona p**
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD		
Pozycja J+ T+ (Ja jestem OK - Ty jesteś OK)	9,34	5,250	11,77	5,172	-10,417	0,001
Pozycja Ja+ Ty- (Ja jestem OK - Ty nie jesteś OK)	3,76	3,732	3,58	3,822	-0,842	n.i.
Pozycja J- T+ (Ja nie jestem OK - Ty jesteś OK)	3,85	3,184	5,28	3,469	-10,663	0,001
Pozycja J- T- (Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK)	2,75	2,817	3,01	3,003	-2,664	0,008

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Uzyskane średnie wyników w profilu pozycji życiowych rodziców wskazują, iż różnice istotne statystycznie między matkami a ojcami dotyczą wszystkich pozycji życiowych oprócz pozycji *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* (J+T-). Odwołując się ponownie do opracowanego przeze mnie *Kwestionariusza,* pozycja ta ujawnia się w następującej przykładowej reakcji: *Oznajmia Ci, że On/a robi wszystko, żeby zapewnić Ci dobre warunki do nauki, a Ty tego nie doceniasz. Lekceważysz swoje obowiązki i narażasz swoich rodziców na wstyd.*

Największe różnice związane są z pozycją *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (M=11,77; O=9,34) oraz pozycją *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* (M=5,28; O=3,85) *K.* Z analizy porównawczej wynika wyraźnie, że udział matek w prezentowaniu poszczególnych pozycji, w zakresie których wystąpiły różnice istotne statystycznie w kontaktach z dziećmi, jest wyższy w stosunku do ojców. Częstsze ujawnianie w relacjach z dziećmi przez matki niż ojców pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*, świadczące o dużej dojrzałości matek, posiadaniu umiejętności akceptowania i szanowania zarówno siebie, jak i innych jest zbieżne z większą niż ojców aktywnością stanów Dorosłego i Rodzica Opiekuńczego. U matek częściej niż u ojców występuje także tendencja do prezentowania zachowań charakterystycznych dla pozycji *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* (J-T+). Być może podyktowane jest to większą skłonnością do dokonywania ocen poprzez pryzmat uczuć, często skierowanych bardziej na dobro dziecka, czy też stawianiem wyżej potrzeb i oczekiwań dzieci niż własnych. Taka postawa uzasadniona jest silną presją społeczną

wywieraną na matki (obecne i przyszłe) poprzez z jednej strony tworzenie wyidealizowanego obrazu macierzyństwa, z drugiej - obarczaniem winą przede wszystkim matki za niepowodzenia wychowawcze dzieci (zob. np. Badinter, 1998, s.240-242; Mądry, 2016, s. 137-143). Być może jest również przyczyna nieco częstszego ujawniania przez matki niż ojców pozycji *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK*. W sytuacji bezradności odczuwanie presji na „doskonałość" może skutkować szukaniem „współwinnego" tego frustrującego stanu, czyli dziecka i obwinianiem go za własny dyskomfort psychiczny.

Dla dopełnienia obrazu badanej zmiennej dokonałam dodatkowych obliczeń mających na celu ukazanie różnic pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez studentów z podziałem na płeć. Uzyskane wyniki dotyczące oceny zachowań ojców przedstawiono w tabeli 12 na podstawie testu U Manna-Whitney'a dla dwóch prób niezależnych.

Tabela 12. Analiza porównawcza ocen pozycji życiowych ojców dokonywanych przez badanych studentów z podziałem na płeć (kobiety N=230, mężczyźni N=176).

Pozycje życiowe	**Płeć**	**Ojca**		**U**	**Istotność testu U-Manna-Whitney'a p**
		$\overline{x}$	SD		
Pozycja J+ T+ (Ja jestem OK - Ty jesteś OK)	K M	9,87 8,64	5,306 5,107	17546.0	0,021
Pozycja Ja+ Ty- (Ja jestem OK - Ty nie jesteś OK)	K M	3,87 3,61	4,090 3,209	19720.5	n.i.
Pozycja J- T+ (Ja nie jestem OK - Ty jesteś OK)	K M	3,91 3,77	3,273 3,071	19966.5	n.i.
Pozycja J- T- (Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK)	K M	2,76 2,73	2,766 2,889	19778.0	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Różnice istotne statystycznie (p=0,021) pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez studentów i studentki wystąpiły tylko w przypadku pozycji *Ja jestem Ok – Ty jesteś OK*

(J+T+), a z analizy uzyskanych wartości średnich (K=9,87; M=8,64) wynika, że to córki w relacjach z ojcami częściej doświadczały zachowań opartych na wzajemnej akceptacji i szacunku. Poszukując przyczyny takiego zróżnicowania, hipotetycznie można przyjąć, iż ojcowie wobec córek potrafią być bardziej stonowani, rzeczowi i aprobujący niż wobec synów. Być może w praktyce życia rodzinnego zachowania synow częściej doprowadzają do scysji i przez to nie sprzyjają budowaniu wzajemnej relacji opartej na szacunku i akceptacji. Ponadto wynik ten jest zgodny z większą aktywnością Rodzica Opiekuńczego ojców w relacjach z córkami niż z synami. W pozostałych kategoriach dokonywane oceny studentów z podziałem na płeć były zbliżone.

Kolejna tabela 13 zawiera wyniki różnic między ocenami dokonywanymi przez studentów i studentki tym razem wobec matek.

Tabela 13. Analiza porównawcza ocen pozycji życiowych matek dokonywanych przez studentów z podziałem na płeć (kobiety N=230, mężczyźni N=176)

Pozycje życiowe	**Płeć**	**Matki**		**U**	**Istotność testu U Manna-Whitney'a p**
		$\bar{x}$	SD		
Pozycja J+ T+ (Ja jestem OK - Ty jesteś OK)	K M	12,77 10,45	5,058 5,036	14964.5	0,001
Pozycja Ja+ Ty- (Ja jestem OK - Ty nie jesteś OK)	K M	3,56 3,61	3,951 3,657	19480.0	n.i.
Pozycja J- T+ (Ja nie jestem OK - Ty jesteś OK)	K M	5,50 4,99	3,550 3,349	18629.0	n.i.
Pozycja J- T- (Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK)	K M	3,04 2,96	2,964 3,062	19508.5	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Podobnie, jak w przypadku oceny pozycji życiowych ojców, różnica istotna statystycznie (p=0,001) w zakresie udzielanych odpowiedzi między studentkami i studentami dotyczyła tylko pozycji życiowej matek *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*

(J+T+). Porównanie natomiast wartości średnich (K=12,77; M=10,45) wskazuje, że matki również chętniej demonstrują zachowania charakterystyczne dla tej pozycji wobec córek niż wobec synów. Być może wynika to z faktu, iż zazwyczaj relacje rodziców z córkami są bardziej spokojne i w mniejszym stopniu obarczone negatywnymi emocjami, które nie sprzyjają zachowaniu trzeźwej oceny. Powtarzalność pewnych sytuacji może z kolei sprzyjać utrwaleniu określonej pozycji wobec samego siebie i drugich. Pozostałe oceny studentów z podziałem na płeć dotyczące postaw prezentowanych przez rodziców były podobne.

5.1.3. Stany Ja i pozycje życiowe matek i ojców – podsumowanie wyników

Odnosząc się do uzyskanych wyników dotyczących zarówno stanów Ja jak i pozycji życiowych ujawnianych w sytuacjach trudnych przez rodziców w relacjach z dziećmi, można powiedzieć, iż w retrospektywnej ocenie badanych studentów wyłoniły się następujące charakterystyki matek i ojców:

- Zarówno matki, jak i ojcowie najczęściej demonstrują stan Dorosłego (D), co świadczy o tym, że starają się jak najbardziej efektywnie i adekwatnie reagować na zaistniałą sytuację, wykorzystując przy tym swój potencjał intelektualny oraz rodzaj posiadanych doświadczeń. Wykazują umiejętność zbierania, analizowania i przetwarzania posiadanych informacji oraz podejmowania na ich podstawie stosownych decyzji. Uruchamianie tego stanu w sytuacjach problemowych pozwala na odbarczenie emocji na rzecz zdroworozsądkowego myślenia oraz podejmowania działań skoncentrowanych na poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań. Najwyższe wyniki, jeśli chodzi o zajmowane pozycje życiowe przez rodziców, dotyczyły najbardziej pożądanej postawy *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (J+T+), ujawniające wszystkie pozytywne aspekty stanów Ja. Oznacza to zatem, że rodzice posiadając pozytywny stosunek do siebie i do innych, potrafili wchodząc w interakcje, okazywać szacunek, sympatię i akceptację. Budowanie relacji opartych na takim stosunku do siebie i drugiego człowieka sprzyja integracji rodzinnej, chęci do podejmowania wzajemnej współpracy, tworzy klimat szczerości i otwartości, niezwykle przydatny do konstruktywnego i asertywnego rozwiązywania problemów.
- U obojga rodziców w obliczu sytuacji trudnej, konfliktowej ujawnił się również stan Rodzica Opiekuńczego (RO), co świadczy o ich potrzebie otaczania ochroną

i troską, chęcią udzielania pomocy i wsparcia, wychodzenia naprzeciw potrzebom dziecka. W zakres zachowań charakterystycznych dla tego stanu wchodzą te, które oparte są na empatii, rozumieniu, szacunku, stwarzaniu klimatu zaufania, by w poczuciu wzajemnego bezpieczeństwa rozwiązywać bieżące problemy. Analizy porównawcza wykazała, iż to jednak matki posiadają większą niż ojcowie tendencję do tego rodzaju zachowań. Takie wyniki korespondują z wynikami dotyczącymi pozycji: *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* (J-T+). Tak jak w przypadku ujawnianego przez rodziców stanu Rodzica Opiekuńczego, wyższe wartości dotyczyły matek, co może wskazywać, że to właśnie one są skłonne do przejawiania uległości, podporządkowania i uwzględniania bardziej cudzych niż własnych potrzeb. Taka postawa w zderzeniu z sytuacją problemową nie sprzyja jednak uzyskaniu satysfakcjonującego rozwiązania dla obu stron.

- W zachodzących interakcjach rodzice w mniejszym stopniu przejawiali zachowania charakterystyczne dla Dziecka Przystosowanego (DzP), co oznacza, że tylko dla części rodziców było ważne ustalanie określonych zasad i reguł tworzących pewien porządek w zakresie rodzinnego funkcjonowania i dążeniu do ich przestrzegania przez dzieci. Można przypuszczać, że dla takich rodziców trzymanie się ustalonych norm i zasad sprzyja dobrej współpracy i konstruktywnemu rozwiązywaniu konfliktów.
- Dość rzadko u rodziców w relacjach z dziećmi podczas przeżywania sytuacji stresowych ujawniał się głos Rodzica Krytycznego (RK) oraz Dziecka Naturalnego (DN). Oznacza to, że surowość, krytyka i kontrola, czyli typowe zachowania dla stanu Rodzica Krytycznego, nie należały do dominujących sposobów reagowania. Nieodwoływanie się do zachowań autorytarnych, dominujących czy wręcz agresywnych nie stwarzało zatem zagrożenia dla budowania poczucia własnej wartości u dzieci i sprzyjało tworzeniu dobrej, przyjaznej atmosfery rodzinnej. Funkcjonowanie rodzica z tego stanu wiąże się z ujawnianiem pozycji Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK (J+T-). W uzyskanych wynikach ta postawa również należała do rzadko występujących.
- O ile stan Rodzica Krytycznego w znaczeniu negatywnym jest najmniej pożądany, o tyle uaktywnianie stanu Dziecka Naturalnego w znaczeniu pozytywnym w określonych sytuacjach jest bardzo ważne i potrzebne. Spontaniczne zachowania, pełne ekspresji, humoru i kreatywności wzbogacają bowiem życie rodzinne, sprzyjają chęci podjęcia współpracy, mogą służyć rozładowaniu napięć

i przywróceniu niezbędnej równowagi. Natomiast demonstrowanie negatywnych aspektów tego stanu, związanych np. z niekonsekwencją, czy „kapryśnością" rodziców, z pewnością nie sprzyjało wzajemnemu porozumiewaniu się. W wyłonionej w wynikach charakterystyce „typowego" rodzica stan Dziecka Naturalnego w kontaktach z dziećmi był w retrospektywnej ocenie badanych najrzadziej demonstrowany.

- W obrazie „typowego" rodzica najmniej zaznaczyła się najbardziej niekorzystna pozycja życiowa Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK (J-T-). Oznacza to, że tylko niewielka część rodziców w relacjach z dziećmi przejawiała zachowania charakterystyczne dla tej postawy, a mianowicie krytykę, narzekanie, zgorzkniałość, sceptycyzm, niecierpliwość, bezradność itp. Rodzice, funkcjonując z tej pozycji, wykazują tendencję do zaburzania relacji, ponieważ nie umiejąc dostrzec nic pozytywnego w sobie i u drugich, są skłonni do deprecjonowania tak własnej osoby, jak i innych ludzi. Reagowanie z tej „udaremniającej" pozycji w sytuacjach trudnych, problemowych wiąże się z reguły z ignorancją, pasywnością i w efekcie może prowadzić do dezintegracji życia rodzinnego, marazmu czy chaosu. Toteż wyrażona w wynikach retrospektywna ocena badanych studentów, wskazująca na niewielki odsetek takich rodziców w stosunku do tych, którzy ujawniali w relacjach z dziećmi pełną szacunku i akceptacji pozycję Ja jestem OK – Ty jesteś OK, jest pozytywnym aspektem eksplorowanej rzeczywistości rodzinnej.

W kontekście uzyskanych wyników tworzących obraz „przeciętnego" rodzica należy zaznaczyć, iż oceny doświadczanej komunikacji rodzicielskiej dokonywali studenci (dzieci), a więc miały one charakter subiektywny i bardzo osobisty. Nie będąc zatem autodeklaracją rodziców, stanowią one o wiele bardziej wiarygodne źródło ocen, choć z drugiej strony retrospektywność opinii badanych może łagodzić negatywne uczucia przeżywane w dzieciństwie.

Warto porównać wyniki badań własnych z innymi eksploracjami realizowanymi w różnych środowiskach wychowawczych i edukacyjnych w ujęciu analizy transakcyjnej[8],

[8] Badania na podstawie teoretycznych założeń analizy transakcyjnej są coraz częściej przeprowadzane przez pedagogów – warto zwrócić uwagę na następujące: Łęski, 1997, s. 123-135; 2015, s. 101-116; 2016, s. 115-123; Gębuś, 1997, s. 111-120; Bardzińska, 1997, s. 139-140; Jagieła, 2011, s. 273-277; Rodasik, 2013, s. 128-138; Pierzchała, Sarnat-Ciastko, 2011, s. 279-288; 2017, s. 177-189; 2019, s. 149-164; Góźdź., Wysocka, 2013, s. 69-86; Niemierko, 2014, s. 13-26; Sarnat-Ciastko, 2016, s. 199-211; Gębuś., Pierzchała, 2016, s. 89-184; Grębska, 2017, s. 213-235; Grabowska, 2017, s. 191-212 i.in.

z których wybrałam te najbardziej związane z podejmowaną przeze mnie problematyką. Niestety, niewiele jest badań dotyczących rodziny. Uzyskane i zaprezentowane powyżej rezultaty badań dotyczące relacji rodzic-dziecko można odnieść do jedynych dostępnych analiz w zakresie analizy transakcyjnej, jakie przeprowadziła Małgorzata Galant (1997, s. 141-142). Jej interesujące badania pokazały nie tylko, z jakich stanów Ja rodzice komunikują się ze swoimi nastoletnimi dziećmi, ale również jakie stany Ja ujawniają ich dzieci reagując na nie. Celem głównym podjętych badań było uzyskanie wiedzy, który ze stanów Ja u rodzica i u dziecka jest źródłem bodźców, a który reakcją.

Okazało się, że w większości przypadków dorośli kontaktują się ze swoimi dziećmi ze stanu Rodzica, przy czym matki (podobnie jak w moich badaniach) częściej z Rodzica Opiekuńczego. Najrzadziej rodzice ujawniają stan Dziecka (częstszy udział Dziecka Przystosowanego, a najmniejszy Dziecka Twórczego i Spontanicznego). W przypadku moich badań, jak pokazały ich wyniki, rodzice także w najmniejszym stopniu ujawniali w relacjach z ich dziećmi stan Dziecka Naturalnego (Spontanicznego). Autorka w swoich badaniach zastosowała poszerzony podział funkcjonalnego stanu Dziecka na stany: Dziecka Spontanicznego, Twórczego, Przystosowanego i Zbuntowanego. Mając na uwadze postawiony przez siebie cel badań, udowodniła, iż zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej wskazującymi na istnienie związku bodźca transakcyjnego z reakcją, dzieci reagowały z właściwych sobie stanów, a mianowicie:

- Ze stanu Dorosłego młodzież reagowała na komunikaty płynące od rodziców również ze stanu Dorosłego;
- Na ujawniany przez rodziców stan Rodzica Opiekuńczego reagowali ze stanu Dorosłego i Dziecka Spontanicznego;
- Komunikaty rodziców pochodzące ze stanu Rodzica Krytycznego wywoływały reakcję dzieci z poziomu Dziecka Zbuntowanego i Przystosowanego;
- Na wypowiedzi rodziców charakterystyczne dla Dziecka Zbuntowanego i Przystosowanego reagowały ze stanu Dziecka Zbuntowanego.

Uzyskane wyniki badań potwierdziły to, o czym mówił jeden z najważniejszych przedstawicieli analizy transakcyjnej Thomas Harris (1987, s. 82). Stwierdził on, iż: *na bodziec pochodzący od pierwszej osoby następuje reakcja drugiej, a reakcja ta staje się znów bodźcem wywołującym reakcję pierwszej osoby. Celem analizy jest zorientowanie się, która z poszczególnych części składowych psychiki człowieka – Rodzic, Dorosły czy Dziecko – jest źródlem poszczególnych bodźców i reakcji na nie.* Ta wzajemna wymiana

odbywa się w procesie komunikacji interpersonalnej, która w relacjach rodzic - dziecko jest niedłącznym elementem codziennego funkcjonowania rodziny. Znajomość zatem tych prawidłowości, rozumienia znaczenia wzajemnych oddziaływań w szeroko pojętej praktyce wychowawczej jest bardzo ważna, co pokazały badania Małgorzaty Galant.

Do innych interesujących eksploracji badawczych należą między innymi badania Anny Chaber (1997, s. 93-109), która dokonała analizy porównawczej stanów Ja Rodzica u dzieci wychowywanych w rodzinach z ich rówieśnikami wychowywanymi w domach dziecka. Chciała tym samym uzyskać odpowiedź czy rodzina warunkuje powstanie i rozwój stanu Rodzic w osobowości dziecka, oraz czy dom dziecka jest w stanie kompensować dziecku brak rodziców. Z uzyskanych wyników badań okazało się, że zachodzi istotny związek między stanem Ja - Rodzic u dzieci a obecnością rodziców w procesie wychowania. Przebywanie w domu dziecka, miejscu niezaspokajającym potrzeby miłości i poczucia bezpieczeństwa, sprzyja rozwojowi negatywnych aspektów Rodzica u dzieci, a niedoświadczanie ciepła płynącego z troskliwej opieki rodziców staje się, zdaniem autorki, przyczyną słabego rozwoju pozytywnych aspektów stanu Ja – Rodzic u dzieci, co implikuje u tych dzieci skłonność do zachowań agresywnych, wrogich czy przemocowych. Ponadto z podjętych badań wynikało, iż istnieje ścisła zależność między stopniem zaburzenia osobowości dziecka a czasem jego przebywania w placówce oraz ilością kontaktów z rodzicami. Im zatem dłuższy był pobyt dziecka w placówce, im rzadszy kontakt z rodzicami, tym poważniejesze negatywne konsekwencje w rozwoju osobowościowym dziecka. Wnioski płynące z przeprowadzonych przeze mnie badań oraz badań Anny Chaber jednoznacznie wskazują na nieocenioną i znaczącą rolę rodziców w procesie wychowania dziecka.

Do badań ekplorujących komunikację w perspektywie analizy transakcyjnej należą badania środowiska nauczycielskiego - Doroty Pankowskiej (2010, s. 253- 266) oraz Anny Pierzchały (2013, s. 319-336). Wprawdzie badania te nie obejmują komunikacji w relacji rodzic – dziecko, ale zważywszy na fakt, iż nauczyciel pełni nie tylko rolę edukacyjną, ale również opiekuńczą i wychowawczą, tak jak rodzic, uznałam za zasadne dokonanie analizy porównawczej uzyskanych wyników badań. Cel badań podjętych przez Pankowską skoncentrowany był między innymi na poznaniu sposobu funkcjonowania nauczycieli w zakresie stanów Ja i pozycji życiowych

Autorka przyjęła nieco inny podział stanów Ja, osobno diagnozując ich pozytywne i negatywne aspekty, podczas gdy w moich badaniach były one uwzględniane łącznie.

Ponadto, w przeciwieństwie do moich badań, w których zachowania rodziców były oceniane (retrospektywnie) przez dzieci, badania Pankowskiej opierały się na autodeklaracjach nauczycieli. Poszczególne kategorie stanów Ja i przypisane do nich wyniki badań utworzyły w rezultacie egogram „przeciętnego" nauczyciela, a w przypadku moich badań „przeciętnego" rodzica. Z uzyskanych w wyniku badań danych wyłonił się obraz „typowego" nauczyciela, który w relacjach z uczniami ujawnia przede wszystkim zachowania charakterystyczne dla stanu Rodzica Opiekuńczego (najwyższe wartości). Jest zatem troskliwy i wykazuje gotowość do działań pomocowych, ale równie często kładzie nacisk na przestrzeganie obowiązujących reguł i zasad oraz podejmowanie współpracy między uczniami (Dziecko Przystosowane - pozytywne aspekty). Znajdujący się na pierwszym miejscu w moich badaniach stan Dorosłego, w badaniach autorki ze względu na uzyskane niższe wartości, uplasował się dopiero na trzeciej pozycji. W następnej kolejności był to stan Rodzica Krytycznego ujawniający jego pozytywne realizacje, a także spontaniczne, intuicyjne zachowania typowe dla Dzecka Naturalnego. Jeśli chodzi o stany Ja z ich negatywnymi aspektami, to najwyższe wyniki osiągnął stan Rodzica Opiekuńczego, przejawiający się głównie w nadopiekuńczości, a najniższe stan Dziecka Podporządkowanego, mający związek z naciskami Rodzicielskim i rozpatrywany w sensie negatywnym jako uległość. Rodzic Kontrolujący (RK-) z negatywnymi aspektami osiągnął średni wynik (w moich badaniach zachowania rodziców ze stanu Rodzica Krytycznego także nie należały do częstych), co oznacza, że nawet rzadko ujawniany może wzmacniać dominującą pozycję nauczyciela. Dokonując analizy części egogramu dotyczącego negatywnych aspektów stanów Ja, autorka podkreśliła, iż najczęstszą formą zachowań nauczycieli była nadopiekuńczość, stwarzająca poważne zagrożenie dla kształtowania samodzielności i autonomii uczniów, mogącej doprowadzić do tendencji w postaci przejawiania wyuczonej bezradności w różnych trudnych sytuacjach. Na gruncie rodziny nadmiernie opiekuńcze zachowania rodziców wobec dzieci mogą również prowadzić do ukształtowania się niedojrzałej osobowości, co oznacza nastawionej nastawienie nieustanne wspieranie, akceptację, nieprzyjmującej odpowiedzialności za swoje zachowania, brak samodzielnego myślenia i działania.

Przedmiotem badań stały się dla D. Pankowskiej również behawioralne pozycje życiowe nauczycieli ujawniane w sytuacjach trudnych lub konfliktowych Analizy wyników pokazały, podobnie jak w moich badaniach, że nauczyciele najczęściej w relacjach z uczniami przejawiają pozytywną pozycję *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (J+t+). Ten wynik jest spójny z wysokim wynikiem pozytywnych aspektów stanu

Dorosłego i Rodzica Opiekuńczego nauczycieli. Taka zbieżnośc miała miejsce również w przypadku moich badań. Spośród trzech pozostałych negatywnych pozycji najwyższe wyniki dotyczyły pozycji *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* (J+T-), a najniższe (również w przypadku moich badań) - pozycji *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK* (J-T-). W moich badaniach pozycja *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* (J-T+) osiągnęła wyższe wyniki niż *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK (J+T-).* Oznacza to, że w relacjach z dziećmi „typowy" nauczyciel ma większą niż rodzic skłonność do dominacji, a co za tym idzie – także większą tendencję do obwiniania uczniów na rzecz chronienia siebie.

Kolejnym przykładem badań, do których chciałabym się odnieść, są badania (ilościowe i jakościowe) wspomnianej wcześniej Anny Pierzchały. Przedmiotem badań uczyniła autorka *pasywne strategie uczniów i nauczycieli oraz czynniki warunkujące powstawanie tego zjawiska po jednej i drugiej stronie* (Pierzchała, 2013, s. 118). Zjawisko to badała poprzez pryzmat analizy transakcyjnej definiującej pasywność, jak zaznacza autorka, szerzej i głębiej niż w powszechnym jej ujmowaniu. Stanowi ona wewnętrzny proces objawiający się w zewnętrznych zachowaniach, dla których cechą szczególną i wyróżniającą jest *nieefektywność* w podążąniu do wyznaczonych sobie celów, a każdy cel jest swego rodzaju sytuacją trudną, wywołująca różnego rodzaju napięcia. Realizacja zadania zatem warunkowana jest umiejętnością radzenia sobie, a brak tej umiejętności wiąże się z popadaniem w zachowania pasywne. Zjawisko pasywności, w rozumieniu analizy transakcyjnej, objawia się w kilku strategiach. Pierwszą z nich jest *bierność*, rozumiana jako niepodejmowanie żadnych aktywności oraz zrzucanie odpowiedzialności za zaistniałą sytuację na innych. Drugą strategią jest *nadadaptacja*, przyjmująca postać nadmiernego dopasowywania się do otoczenia, kosztem własnych potrzeb, uczuć i dążeń. Kolejnymi strategiami są: *niepohamowanie,* czyli podejmowanie zastępczych działań, mających na celu obniżenie wewnętrznego napięcia, ale w efekcie nieprowadzących do realizacji podjętych planów, oraz dwie ostatnie postaci pasywności, *agresja i niezdolność*. Pojawiają się one w sytuacji, kiedy napięcie osiąga stan krytyczny i wymaga natychmiastowego rozładowania - na otoczeniu w przypadku *agresji* i na sobie w przypadku *niezdolności,* czyli *odebraniu* sobie zdolności do podejmowania jakichkolwiek działań (Pierzchała, 2013, s.104-108; Jusik, 2021, s. 28).

W interesującym mnie temacie dotyczącym stanów Ja, w przypadku nauczycieli, z badań A. Pierzchały, zgodnie z przyjętą klasyfikacją, najwyższe wyniki dotyczyły stanu Dorosłego Zintegrowanego (Ethos –uzyskał najwyższe wartości, co oznacza zdaniem

autorki, iż nauczyciele bez problemu odwołują się do własnego autonomicznego systemu wartości, kolejno Logos i Pathos), a następnie stan Rodzica Opiekuńczego (w badaniach Doroty Pankowskiej uzyskał pierwszą pozycję). W dalszej kolejności (od najwyższych wartości do najniższych) był to: stan Małego Profesora, Rodzica Praktycznego, Dziecka Przystosowanego, Rodzica Krytycznego i Dziecka Naturalnego (ten stan w odniesieniu do moich badań był przez rodziców badanych również najrzadziej uaktywniany). Autorka, podobnie jak Dorota Pankowska, w swoich badaniach uwzględniła podział na pozytywne i negatywne aspekty poszczególnych stanów Ja, uzyskując nieco inne wyniki. Ta różnica, zdaniem Anny Pierzchały (2013, s. 252), mogła wiązać się z faktem zastosowania innego rodzaju narzędzia oraz innego podziału stanów Ja, a także ograniczenia badań do jednej populacji, nauczycieli uczących w gimnazjach. W omawianych badaniach nauczyciele zidentyfikowali się w swoim funkcjonowaniu przede wszystkim z pozytywnymi realizacjami określonych stanów.

W dalszej kolejności autorka przeprowadziła pogłębione analizy związane z poszukiwaniem współzależności zjawiska pasywności i funkcjonowania w określonych stanach Ja uczniów i nauczycieli. Wyniki wykazały wiele istotnych statystycznie zależności pomiędzy poszczególnymi strategiami związanymi ze zjawiskiem pasywności a ujawnianymi stanami Ja.

Drugą zmienną, skonfrontowaną ze zjawiskiem pasywności były pozycje życiowe uczniów i nauczycieli. Jeśli chodzi o nauczycieli, to wyłonił się obraz nauczyciela, który w relacjach z uczniami demonstruje głównie pozycję *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* (J+T-). Świadczy to o dominującej pozycji nauczycieli i o tym, że uczniowie są przez nich negatywnie postrzegani i oceniani. Niższy wynik dotyczył pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (J+T+), a więc tej postawy, która byłaby najbardziej oczekiwana i stosowna w relacjach nauczyciel-uczeń, a dwie pozostałe negatywne pozycje uzyskały bardzo niskie wartości. Tak jak w przypadku stanów Ja w badaniach udowodniono istotne statystycznie zależności pomiędzy określonymi pozycjami a zjawiskiem pasywności zarówno w grupie uczniów, jak i nauczycieli. Wyniki pokazały, iż zjawisku pasywności najbardziej sprzyja pozycja (J-T-), w której demonstrowany jest negatywny obraz samego siebie i innych ludzi. Warto zauważyć, iż we wszystkich omawianaych badaniach, zgodnie z ogólną tendencją, ta pozycja osiągała najniższe wartości.

Porównywanie wyników w zakresie stanów Ja i pozycji życiowych nauczycieli i rodziców, mimo wszelkich różnic wynikających z odmienności ich ról, jest o tyle zasadne, że ukazuje wpływy najważniejszych dorosłych w życiu dorastających.

Uwzględniając różnorodność problemów badawczych i założeń metodologicznych w relacjonowanych badaniach (własnych i innych autorów), można dojść do wniosku, że rodzice tworzą zdecydowanie bardziej bezpieczne psychologicznie i akceptujące środowisko dla dzieci niż ma to miejsce w szkole, co szczególnie uwidocznia się w analizowanych pozycjach życiowych.

Perspektywa analizy transakcyjnej nie jest jedyną zastosowaną w niniejszych badaniach. Kolejną, w świetle której przedstawiam doświadczenia komunikacyjne studentów, jest koncepcja Thomasa Gordona, w obrębie której przedmiotem badań uczyniłam stosowany przez rodziców w relacjach z dziećmi język nieakceptacji vs akceptacji.

5.2. Język nieakceptacji vs język akceptacji rodziców w retrospektywnej ocenie badanych studentów

Komunikacja w interesującej mnie relacji rodzic-dziecko, według koncepcji Thomasa Gordona (1991, s. 34, 49), może być oparta na dwóch przeciwstawnych filarach, a mianowicie na języku nieakceptacji, który blokuje skuteczność komunikowania się, oraz na języku akceptacji sprzyjającemu dobremu porozumiewaniu się, budowaniu więzi, wzajemnego szacunku i zaufania. Te dwie formy komunikacji stały się podstawą do stworzenia *Kwestionariusza Komunikacji Rodzicielskiej* (szczegółowy opis został zawarty w podrozdziale 4.3.2.3).

5.2.1. Charakterystyka języka nieakceptacji rodziców badanych studentów

Charakterystyka języka nieakceptacji zawiera w sobie 12 rodzajów wypowiedzi tworzących dwanaście blokad komunikacyjnych antagonizujących obie strony, a mianowicie:

1. Rozkazywanie, komenderowanie, wydawanie poleceń;
2. Ostrzeganie, upominanie, groźby;
3. Perswadowanie, moralizowanie;
4. Radzenie, dyktowanie rozwiązań;
5. Robienie wyrzutów, pouczanie;
6. Osądzanie i krytykowanie;
7. Chwalenie (nieprawidłowe), aprobowanie (wskazanych zachowań);

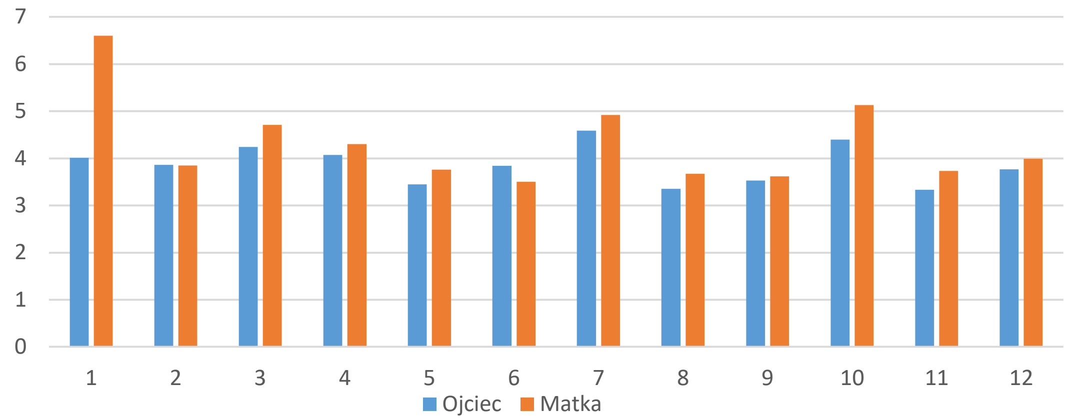
8. Wymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie;
9. Interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie;
10. Uspokajanie, pocieszanie;
11. Wypytywanie, indagowanie;
12. Odciąganie uwagi, rozśmieszanie (Gordon, 2014, s. 62-70).

Dla potrzeb analizy *Kwestionariusza Komunikacji Rodzicielskiej*, badającego rodzaj języka stosowanego przez rodziców (ojca i matki) badanych studentów, obliczono w pierwszej kolejności średnie, odchylenie standardowe oraz miary asymetrii (zamieszczone w tabeli 14) w zakresie poszczególnych blokad komunikacyjnych. Wyższy wynik wskazuje na większy udział danej blokady komunikacyjnej w wypowiedziach Wymyślanie rodzica (maksymalny, jaki można było uzyskać w każdej z blokad wynosił 8pkt).

Tabela 14. Blokady komunikacyjne tworzące język nieakceptacji ojca i matki

Blokada	**Język nieakceptacji**					
	Ojca			**Matki**		
	$\bar{x}$	SD	skośność	$\bar{x}$	SD	skośność
1Rozkazywanie	4,01	1,717	0,680	6,60	1,702	0,469
2Ostrzeganie	3,86	1,690	0,767	3,85	1,508	0,675
3Perswadowanie	4,24	1,489	0,297	4,71	1,515	0,014
4Radzenie	4,07	1,440	0,309	4,3	1,363	0,182
5Wyrzuty	3,45	1,537	0,968	3,76	1,747	0,867
6Osądzanie	3,84	1,714	1,152	3,50	1,634	0,971
7Chwalenie	4,59	1,527	0,113	4,92	1,522	0,003
8Zawstydzanie	3,35	1,431	1,190	3,67	1,452	0,851
9Interpretowanie	3,53	1,506	0,938	3,62	1,428	0,842
10Uspokajanie	4,40	1,594	0,111	5,13	1,506	-0,123
11Wypytywanie	3,33	1,389	1,043	3,73	1,551	0,818
12Odciąganie uwagi	3,77	1,352	0,486	3,99	1,416	0,278

Dla lepszego zobrazowania uzyskanych wyników przedstawiam poniżej profile średnich dotyczące wszystkich 12 blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji matek i ojców badanych studentów.



Wykres 5. Blokady komunikacyjne tworzące język nieakceptacji ojców i matek badanych studentów. Profil średnich

Przedstawione w tabeli i na wykresie wysokości średnich dotyczące poszczególnych blokad komunikacyjnych wskazują, iż ojcowie w relacjach z dziećmi najczęściej stosowali metodę chwalenia (nieprawidłowego) oraz aprobowanie tylko wskazanych przez nich zachowań (blokada 7), a w sytuacjach trudnych przejawiali szczególną skłonność do ignorowania zaistniałego problemu poprzez uspokajanie, czy pocieszanie (blokada10). Ponadto analiza danych wyraźnie pokazuje, że ojcom bliski był język oparty na moralizowaniu i wskazywaniu dziecku tego, co powinno uczynić (blokada 3). Spośród wszystkich blokad najrzadziej posługiwali się metodą badania, wypytywania, jak „na przesłuchaniu"(blokada 11) oraz zawstydzania i wprowadzania dziecka w stan zakłopotania (blokada 8).

Wśród matek natomiast w relacjach z dziećmi dominuje metoda oparta na rozkazywaniu, wydawaniu poleceń (blokada 1) w oczekiwaniu na bezwarunkowe podporządkowanie się. Podobnie jak ojcowie, matki również wykazywały tendencję do pozornego uspokajania i pocieszania dziecka, by tym samym obniżyć wartość uczuć związanych z określoną sytuacją (blokada 10) oraz chwalenia i aprobowania tylko zachowań pożądanych (blokada 7). Z kolei, w odróżnieniu od ojców najrzadziej sięgały po metodę krytykowania i osądzania dziecka (blokada 6) oraz projektowania na dziecko własnych ocen i opinii (blokada 9).

Niskie odchylenia standardowe od uzyskiwanych średnich w poszczególnych blokadach komunikacyjnych (<od 2,000), świadczą o niewielkim zróżnicowaniu w udzielanych przez respondentów odpowiedziach.

Rozkład wyników w zakresie wszystkich blokad komunikacyjnych wskazuje na rozkład dodatnioskośny / prawoskośny (współczynnik skośności > 0), co oznacza, że więcej było wyników niższych od uzyskiwanych średnich. Wyjątek stanowi wynik dotyczący blokady 10 (odciąganie uwagi) badanych matek, gdzie rozkład jest ujemnoskośny (lewoskośny), co wskazuje na większą liczbę osób z wynikami wyższymi od istniejącej średniej.

5.2.2. Charakterystyka języka akceptacji rodziców badanych studentów

Dalsze rozważania związane z analizą uzyskiwanych wyników dotyczyć będą języka akceptacji, jakim według Thomasa Gordona powinni posługiwać się rodzice w relacjach ze swoimi dziećmi.

W koncepcji autora język sprzyjający prawidłowemu komunikowaniu się z dzieckiem, budowaniu opartych na zgodzie i harmonii relacji, powinien opierać się na trzech głównych filarach:

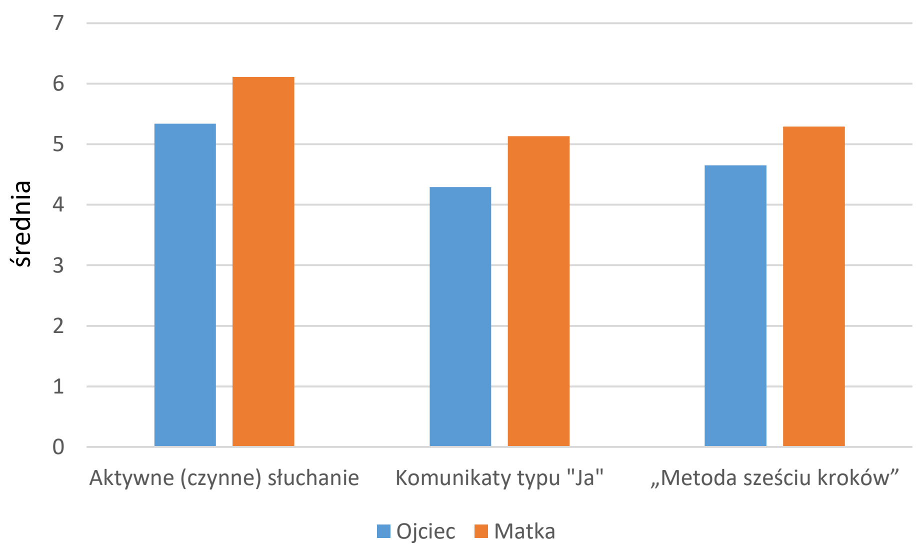
1. Aktywne (czynne) słuchanie;
2. Komunikaty „Ja";
3. Konstruktywnej metodzie rozwiązywania problemów i konfliktów „metoda sześciu kroków" (Gordon, 2014, s. 72-273).

Szczegółowe wyniki dotyczące stosowanego przez rodziców badanych języka akceptacji zostały przedstawione w tabeli 15 (maksymalny wynik, jaki można było osiągnąć w odniesieniu do danej formy komunikacji wynosił, tak jak w przypadku blokad komunikacyjnych 8pkt). Im wyższa średnia tym większe zaangażowanie rodzica w stosowaniu danego filaru komunikacyjnego tworzącego język akceptacji

Tabela 15. Filary komunikacyjne tworzące języka akceptacji ojca i matki badanych studentów

Filary Języka akceptacji	Język akceptacji					
	Ojca			Matki		
	$\bar{x}$	SD	skośność	$\bar{x}$	SD	skośność
1 Aktywne (czynne) słuchanie	5,34	1,75	-0,206	6,11	1,638	-0,521
2 Komunikaty „Ja"	4,29	1,353	0,277	5,13	1,405	-0,030
3 „Metoda sześciu kroków"	4,65	1,674	0,117	5,29	1,631	-0,117

Tak jak w przypadku języka nieakceptacji ujętego w 12 blokadach komunikacyjnych, ilustracją uzyskanych wyników średnich dotyczących trzech filarów komunikacyjnych tworzących język akceptacji, jakim posługiwali się zarówno ojcowie jak, i matki w relacjach z dziećmi, jest wykres 6.



Wykres 6. Filary komunikacyjne tworzące język akceptacji ojców i matek badanych studentów. Profile średnich

Z analizy średnich uzyskanych zarówno przez ojców, jak i przez matki badanych studentów wynika, że najczęściej w relacjach z dziećmi w sytuacjach trudnych posługują się zalecaną przez Gordona „metodą aktywnego/czynnego słuchania)" (filar 1), oznacza to, że umiejętność okazywania uwagi dziecku, parafrazowania jego wypowiedzi w celu

potwierdzenia właściwego jej zrozumienia oraz odzwierciedlania uczuć ukrytych w niebezpośredniej wypowiedzi dziecka nie sprawiało rodzicom żadnych trudności.

Podobnie wysokie wyniki średnich matek i ojców dotyczące filaru 3 wskazują na umiejętność posługiwania się w praktyce życia rodzinnego zasadą rozwiązywania konfliktów metodą „sześciu kroków". Korzystanie z tej metody sprzyja uzyskaniu satysfakcjonującego rozwiązania dla obu stron, budowaniu więzi, wychodzeniu z trudnych sytuacji bez poczucia krzywdy.

Największą trudność mieli rodzice badanych w stosowaniu w relacjach z dziećmi, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, komunikatów „Ja". Świadczy to o tym, że opisywanie i wyrażanie myśli i uczuć w komunikacie „Ja", nie stanowiło mocnej strony rodziców.

Średnie wyników dotyczące trzech filarów tworzących język akceptacji są korzystniejsze dla matek badanych i świadczą o tym, że matkom w relacjach z dziećmi sięganie po te narzędzia przychodzi z większą łatwością i w efekcie podnosi jakość codziennego sposobu komunikowania się, sprzyja uzyskiwaniu porozumienia, prezentowaniu postawy otwartości i autentyczności ułatwiającej budowanie więzi opartych na wzajemnym szacunku, życzliwości i zaufaniu.

Odchylenia standardowe od wyników średnich w przypadku ojców i matek są niewielkie, co wskazuje na niezbyt duże rozbieżności w zakresie udzielanych odpowiedzi.

Z analizy rozkładu uzyskiwanych wyników widać, że u ojców w przypadku filaru pierwszego więcej było wyników wysokich niż niskich (rozkład ujemnoskośny / lewoskośny przy wartości < 0). Natomiast wyniki skośności dwóch pozostałych filarów wskazują na rozkład dodatnioskośny / prawoskośny, czyli że przeważały wartości niskie. Wartości wyników współczynnika skośności u matek we wszystkich filarach były powyżej uzyskanych średnich (rozkład ujemnoskośny / lewoskośny), co wskazuje na przewagę wyników wysokich w stosunku do niskich.

5.2.3. Używanie języka akceptacji vs nieakceptacji przez matki i ojców – podobieństwa i różnice

Ze względu na fakt, iż w przeprowadzonych przeze mnie badaniach studenci dokonywali ocen obojga rodziców (matki i ojca) równie ważną kwestią stało się dla mnie uzyskanie informacji o zakresie istotności różnic pomiędzy sposobem komunikowania się ojców i matek. Wyniki tych porównań dotyczące języka nieakceptacji i akceptacji

przedstawiono w tabeli 16 przy zastosowaniu nieparametrycznego testu Wilcoxona dla prób zależnych.

Tabela 16. Analiza porównawcza stosowanego przez rodziców języka nieakceptacji vs akceptacji w zależności od płci rodzica

Język nieakceptacji i akceptacji	**Ojcowie**		**Matki**		**Z**	**Istotność testu Wilcoxona p**
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD		
j.n. blokada 1	4,01	1,717	6,60	1,702	-14.880	0,000
j.n. blokada 2	3,86	1,690	3,85	1,508	-.085[c]	n.i.
j.n. blokada 3	4,24	1,489	4,71	1,515	-4.037	0,000
j.n. blokada 4	4,07	1,440	4,30	1,363	-2.444	0,015
j.n. blokada 5	3,45	1,537	3,76	1,747	-2.396	0,017
j.n. blokada 6	3,48	1,714	3,50	1,634	-0.473	n.i.
j.n. blokada 7	4,59	1,527	4,92	1,522	-3.172	0,002
j.n. blokada 8	3,35	1,431	3,67	1,452	-3.165	0,002
j.n. blokada 9	3,53	1,506	3,62	1,428	-1.006	n.i.
j.n. blokada 10	4,40	1,594	5,13	1,506	-6.248	0,000
j.n. blokada 11	3,33	1,389	3,73	1,551	-3.624	0,000
j.n. blokada 12	3,77	1,352	3,99	1,416	-2.211	0,027
j.a. Aktywne/Czynne słuchanie	5,34	1,750	6,11	1,638	-6.054	0,000
j.a. Komunikaty „Ja”	4,29	1,353	5,13	1,405	-7.777	0,000
j.a. Metoda „sześciu kroków”	4,65	1,674	5,29	1,613	-5.359	0,000

n.i. wynik nieistotny statystycznie

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że istnieją istotne statystycznie różnice w sposobach komunikowania się pomiędzy ojcami i matkami. Dotyczą one zarówno języka nieakceptacji ujętego w poszczególnych blokadach komunikacyjnych (oprócz blokady 2 - Ostrzeganie, 6 - Osądzanie, 9 - Interpretowanie) oraz języka akceptacji opartego na trzech głównych filarach. Natomiast analiza wartości dotyczących średnich z podziałem na płeć rodziców świadczy o tym, że matki zarówno w zakresie wszystkich

blokad komunikacyjnych, jak również wszystkich filarów języka akceptacji uzyskały wyniki wyższe od ojców badanych studentów. Może to być związane z większą częstością kontaktów matek z dziećmi oraz wymaganiami stawianymi w codziennych relacjach. Ważną informacją zawartą w przedstawionych wynikach jest fakt, iż matki bardziej niż ojcowie są skłonne do posługiwania się ze swoimi dziećmi językiem akceptacji wyrażanym w komunikatach „Ja”, aktywnym (czynnym) słuchaniu oraz w przypadku zaistniałych problemów rozwiązywania ich z udziałem dzieci metodą „sześciu kroków”, zaproponowaną przez Thomasa Gordona.

W poszukiwaniu istotności różnic w zakresie badanych zmiennych dokonałam dodatkowych obliczeń w celu ustalenia czy odpowiedzi udzielane przez studentki będą znacząco się różnić od odpowiedzi studentów. Szczegółowe dane dotyczące oceny sposobu komunikowania się ojców z podziałem na płeć studentów przedstawiono w tabeli 17. Do obliczeń wykorzystano test U Manna Whitney’a dla prób niezależnych.

Tabela 17. Ocena komunikacji ojców w zakresie sosowanego języka nieakceptacji i akceptacji w zależności od płci studenta (kobiety N=230, mężczyźni N=176)

Język nieakceptacji lub akceptacji	**Płeć**	**Ojcowie**		**U**	**Istotność testu U-Manna-Whitney'a p**
		$\bar{x}$	SD		
j.n. blokada 1	K M	4,03 3,99	1,720 1,717	19871,0	n.i.
j.n. blokada 2	K M	3,89 3,82	1,729 1,641	19988,5	n.i.
j.n. blokada 3	K M	4,39 4,05	1,476 1,490	17807,0	0,034
j.n. blokada 4	K M	4,06 4,09	1,506 1,353	19562,0	n.i.
j.n. blokada 5	K M	3,49 3,39	1,602 1,450	19833,0	n.i.
j.n. blokada 6	K M	3,48 3,47	1,770 1,642	19750,5	n.i.
j.n. blokada 7	K M	4,53 4,66	1,549 1,500	19090,5	n.i.
j.n. blokada 8	K M	3,40 3,30	1,446 1,412	19364,0	n.i.
j.n. blokada 9	K M	3,57 3,48	1,553 1,446	19771,0	n.i.
j.n. blokada 10	K M	4,33 4,49	1,571 1,625	19048,0	n.i.
j.n. blokada 11	K M	3,30 3,36	1,381 1,404	19794,0	n.i.
j.n. blokada 12	K M	3,67 3,89	1,384 1,303	18092,0	n.i.
j.a. Aktywne słuchanie	K M	5,40 5,27	1,802 1,682	19251,0	n.i.
j.a. Komunikaty „Ja”	K M	4,26 4,33	1,360 1,346	19814,5	n.i.
j.a. Metoda „sześciu kroków”	K M	4,63 4,67	1,707 1,633	19921,0	n.i.

n.i. wynik nieistotny statystycznie

Ujęte w powyższej tabeli wyniki średnich z podziałem na płeć badanych studentów oraz przypisane im poziomy istotności wskazują ogólnie na brak istotności różnic w zakresie udzielanych odpowiedzi. Wykazana istotność różnic dotycząca tylko języka nieakceptacji (blokada 3 - Perswadowanie) jest niewielka i może być związana, jak wskazują wyniki średnich, z nadmierną ochroną ojców w stosunku do córek, objawiającą się w postaci tendencji do moralizowania, pouczania w oczekiwaniu na podporządkowanie się, a większą pobłażliwością w stosunku do synów, którzy w swoich odpowiedziach wskazali na skłonność ojców do odciągania uwagi od zaistniałego problemu, poprzez różne formy zabawiania czy rozśmieszania. W przypadku stosowanego przez ojców języka akceptacji nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy ocenami dokonywanymi przez badanych studentów i studentki.

Ocenę jakości doświadczanego sposobu komunikowania się matek w sytuacjach trudnych z podziałem na płeć studentów przedstawiono w tabeli 18.

Tabela 18. Ocena komunikacji matek w zakresie stosowanego języka nieakceptacji i akceptacji w zależności od płci studenta (kobiety N=230, mężczyźni N=176)

Język nieakceptacji lub akceptacji	**Płeć**	**Matki**		**U**	**Istostność testu U=Manna-Whitney'a p**
		$\overline{x}$	SD		
j.n. blokada 1	K M	6,48 6,76	1,745 1,635	18143,5	n.i.
j.n. blokada 2	K M	3,79 3,94	1,499 1,518	18950,5	n.i.
j.n. blokada 3	K M	4,80 4,59	1,515 1,513	18965,0	n.i.
j.n. blokada 4	K M	4,28 4,32	1,399 1,318	19426,0	n.i.
j.n. blokada 5	K M	3,76 3,77	1,788 1,696	19872,5	n.i.
j.n. blokada 6	K M	3,34 3,71	1,589 1,674	17482,0	0,014
j.n. blokada 7	K M	4,96 4,88	1,532 1,513	19878,5	n.i.
j.n. blokada 8	K M	3,64 3,70	1,323 1,608	19795,0	n.i.
j.n. blokada 9	K M	3,53 3,74	1,366 1,500	18650,5	n.i.
j.n. blokada 10	K M	5,18 5,07	1,460 1,566	19269,0	n.i.
j.n. blokada 11	K M	3,79 3,65	1,573 1,523	19285,0	n.i.
j.n. blokada 12	K M	3,90 4,09	1,426 1,399	18822,0	n.i.
j.a. Aktywne słuchanie	K M	6,30 5,86	1,646 1,598	16872,0	0,003
j.a. Komunikaty „Ja”	K M	5,18 5,06	1,380 1,437	19212,0	n.i.
j.a. Metoda „sześciu kroków”	K M	5,45 5,08	1,649 1,543	17522,0	0,018

n.i. wynik nieistotny statystycznie

Tak jak w przypadku dokonywanych ocen zachowań ojców z podziałem na płeć respondentów, również w zakresie sposobów komunikowania się matek nie zanotowano znamiennych statystycznie różnic oprócz blokady 6 (język nieakceptacji), dotyczącej ujawniania krytycznej, osądzającej postawy wobec dziecka. Z analizy średnich wynika, iż synowie w większym stopniu doświadczali tego rodzaju negatywnych ocen niż córki. Może to wynikać z faktu, iż chłopcy wykazywali więcej zachowań nieaprobowanych przez matki, zgodnie z jednej strony z „kształtowaniem się" stereotypowej męskości opartej na buncie wobec wartości i zachowań „kobiecych" oraz z efektami socjalizacji rodzajowej (dziewczynki bardziej posłuszne, uległe, podporządkowane)[9], stąd córki miały mniej okazji do otrzymywania krytyki od matek. Natomiast w zakresie języka akceptacji stosowanego przez matki wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez studentów a odpowiedziami udzielanymi przez studentki. Dotyczyły one umiejętności okazywania dziecku uwagi w trakcie słuchania jego wypowiedzi (aktywne słuchanie) oraz rozwiązywania pojawiających się problemów metodą „sześciu kroków". Z porównania wysokości średnich można wysnuć wniosek, iż córki wyżej niż synowie oceniły umiejętności komunikacyjne matek w podanych zakresach. Sugeruje to, że matkom w relacjach z córkami łatwiej było okazywać im uważność, troskę o właściwe zrozumienie treści i emocji zawartych w wypowiedziach, a w sytuacjach trudnych rozwiązywać problemy w atmosferze nacechowanej wzajemnym szacunkiem, odpowiedzialnością i dbałością o zadowolenie obu stron.

Reasumując, tak jak w przypadku ujawnianych stanów Ja i pozycji życiowych, przedstawię poniżej charakterystyki „typowego" rodzica w retrospektywnej ocenie badanych studentów, tym razem wywodzące się z koncepcji Thomasa Gordona. Uzyskane wyniki badań pokazują, iż w sytuacjach trudnych lub konfliktowych, rodzice stosowali dwie przeciwstawne formy komunikowania się z dziećmi, zarówno język nieakceptacji, jak i język akceptacji.

W przypadku języka nieakceptacji – ojcowie spośród 12 blokad komunikacyjnych najczęściej w relacjach z dziećmi odwoływali się do metody chwalenia i aprobowania tylko zachowań wskazanych Przykładem jest reakcja rodzica opisana w opracowanym przeze mnie *Kwestionariuszu Komunikacji Rodzicielskiej: Wyrażał/a aprobatę, chwalił/a*

[9] W tzw. Modelowej Męskiej Tożsamości, na której zbudowany został tradycyjny wzorzec męskości (mimo zmian wciąż obecny w swiadomości społecznej) podstawowy przekaz kierowany do chłopców brzmi „nie bądź babą", co oznacza konieczność jawnej opozycji wobec takich kobiecych cech, jak delikatność, uległość, wrażliwość, empatia (Brannon, 2002, s.215-216).

Cię, kiedy widział/a, że pod wpływem jego/jej sugestii próbujesz zmienić swoje zachowanie (np. Teraz widzę, że zachowujesz się rozważnie; Stwierdzam, że robisz postępy). Dość zaskakującym jest fakt, że w sytuacjach trudnych dla dziecka ojcowie przejawiali tendencję do pomniejszania wagi zaistniałych problemów, odwołując się do metody uspokajania i pocieszania. W przykładowej sytuacji z *Kwestionariusza* reakcja mogła być następująca*: Kiedy opowiadałaś/eś o swojej trudnej sytuacji, on/a zazwyczaj uspokajał/a Cię, jednocześnie lekceważąc Twoje problemy (np. Nie przejmuj się tym tak bardzo…mogło być gorzej; To nie jest koniec świata; Na pewno sobie poradzisz).* Mając jednak na uwadze fakt, iż te dwa najwyższe wyniki nie były znacząco wyższe od pozostałych, można przyjąć, iż w retrospektywnej ocenie studentów komunikacja ojców z dziećmi oparta była w jakimś stopniu na wszystkich negatywnych aspektach języka nieakceptacji, choć z drugiej strony średni wynik żadnej z blokad stosowanych przez ojców nie przekraczał wartości 5 na 8 możliwych punktów.

U matek natomiast, w zakresie języka niekaceptacji, najwyższy wynik, dość istotnie różniący się od pozostałych, dotyczył metody opartej na rozkazywaniu i wydawaniu poleceń. Matki przejawiające skłonność do zarządzania w oczekiwaniu na posłuszne wykonywanie poleceń i podporzadkowanie w efekcie mogą przyczyniać się do kształtowania u dzieci postaw pasywnych, uległych lub agresywnych w przypadku gromadzenia się w dziecku uczuć takich jak złość czy żal. „Typowa" matka w ocenie badanych to również taka, która lubi sięgać do metody uspokajania, wyrażania współczucia i pocieszania. Oto przykładowa sytuacja *W sytuacji niepowodzenia uspokajał/a Cię i pocieszał/a jednocześnie pomniejszając wagę Twojego problemu (np. Nie rozpaczaj, nie ma się czym martwić; Wszystko jakoś się ułoży; Jutro inaczej będziesz na to patrzył/a) Wówczas słowa te wydawały Ci się bez pokrycia.* Podobnie jak ojcowie, matki w sytuacjach trudnych chętnie sięgały po metodę chwalenia i aprobowania zachowań przez nich oczekiwanych. Najrzadziej odwoływały się do metody - co jest korzystne - krytykowania i osądzania dzieci. Surowe oceny bowiem, zwłaszcza często wygłaszane, stwarzają zagrożenie dla prawidłowgo kształtowania się poczucia własnej wartości, samoakceptacji i adekwatnej samooceny. Ponadto mogą tłumić w dziecku chęć do samodzielnego myślenia i działania, skoro i tak spotkałoby się z negatywną oceną rodzica. Niskie wyniki świadczą zatem o tym, że matki w sytuacjach problemowych nie mają tendencji do deprecjonowania dziecka.

Z analizy porównawczej wynika, że w większości blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji matki osiągnęły wyższe wyniki. Przypuszczalnie mogło się to wiązać z większym zaangażowaniem matki w opiekę nad dziećmi i postrzeganie jej, bardziej niż ojca jako osobę kontrolującą, zarządzającą ze skłonnością do pouczania i moralizowania. Może to wynikać z faktu, iż rodzice badanych wywodzą się z pokolenia, w którym znaczna część matek zajmowała się głównie prowadzeniem gospodarstwa domowego, a zdecydowana większość ponosiła główną odpowiedzialność za prowadzenie domu i opiekę nad dziećmi (czy to pracując zawodowo, czy nie). Można też domniemywać, że codzienna, być może nadmierna opieka ze strony matek, na co wskazuje wysoki poziom Rodzica Opiekuńczego, mogła wywoływać u dzieci różnego rodzaje frustracje i niezadowolenie, które znalazły swój wyraz w retrospektywnej ocenie studentów.

Język akceptacji, oparty na trzech głównych „filarach": komunikatach typu „Ja"; aktywnym (czynnym) słuchaniu i „metodzie sześciu kroków", jest według koncepcji Thomasa Gordona niezbędnym elementem budowania sprzyjających porozumieniu relacji. W zakresie stosowania tych form komunikowania się z dziećmi najczęściej zarówno matki, jak i ojcowie, w retrospektywnej ocenie studentów, stosowali metodę „aktywnego słuchania", polegającej na umiejętności okazywania uwagi, parafrazowania oraz odzwierciedlania uczuć ukrytych często w niebezpośredniej wypowiedzi dziecka. Wykorzystywanie tego „narzędzia" jest bardzo ważne, przyczynia się bowiem do stworzenia przyjacielskiej atmosfery, nacechowanej głęboką troską rodzica o prawidłowe rozumienie dziecka, by w odpowiedniej formie zadbać o zaspokojenie jego wewnętrznych potrzeb. Świadczy o zaangażowaniu rodziców, ich szczerości, dbałości o każdy szczegół, a także jest wyrazem woli i chęci (za zgodą dziecka) na towarzyszenie mu w trudnej dla niego sytuacji. Dla zilustrowania odwołam się ponownie do przykładowej reakcji rodziców opisanej w *Kwestionariuszu Komunikacji Rodzicielskiej: W kontakcie z Tobą starał/a się być blisko Ciebie i szczerze oraz z uwagą rozmawiać. Dawał/a Ci poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza wtedy, kiedy przeżywałaś/eś trudne chwile.*

Wysokie wyniki, dające także przewagę matkom, osiągnęli rodzice w zakresie umiejętności stosowania zasady rozwiązywania zaistniałych konfliktów metodą „sześciu kroków". Odwoływanie się do tego niezwykle przydatnego „narzędzia"daje silną podstawę do uzyskania wzajemnego porozumienia „bez zwycięzców i pokonanych". Obie strony mają szansę na przedstawienie swoich propozycji rozwiązań, co pokazuje, że każdy w relacji jest ważny i każdy ma prawo do bronienia swoich racji. W przypadku dzieci taki

sposób rozwiązywania konfliktów uczy kreatywnego, samodzielnego myślenia, co w przyszłości może zaowocować umiejętnością radzenia sobie w różnych sytuacjach. Z kolei wspólna selekcja przedstawionych rozwiązań oraz dokonanie wyboru tego najbardziej optymalnego buduje we wszystkich uczestnikach poczucie sprawstwa i odpowiedzialności. Ponadto, w życiu rodzinnym wspólne przebywanie razem w atmosferze życzliwości i szczerości przyczynia się do tworzenia więzi, integruje rodzinę, by miała siłę do pokonywania różnego rodzaju sytuacji trudnych. Ilustracją do takiej formy rozwiązywania problemów niech będzie przykładowy sposób postępowania rodziców opisany w *Kwestionariuszu: Stosował/a zasadę osiągania satysfakcjonującego rozwiązywania Waszych problemów w wyniku szczerej, opartej na wzajemnym szacunku i równych prawach, rozmowie.*

Najniższe wyniki osiągnęli rodzice w zakresie trzeciej „kompetencji", czyli umiejętności posługiwania się komunikatami „Ja". Oznacza to, że obojgu rodzicom badanych (zwłaszcza ojcom, gdyż ich wyniki były niższe niż matek) stosowanie takich form wypowiedzi, w których zawarty byłby opis nieakceptowanego zachowania dziecka (czyny i słowa), informacja o uczuciach wywołanych tą sytuacją oraz wpływ zachowania na ich reakcję, sprawiał największą trudność. W praktyce życia rodzinnego stosowanie tej formy wypowiedzi odgrywa bardzo ważną rolę, tworzy bowiem płaszczyznę sprzyjającą uzyskaniu satysfakcjonującego porozumienia, gdyż wzajemne poglądy wyrażane są bez ranienia drugiej strony. Tego rodzaju wypowiedzi, oparte na wzajemnym szacunku i takcie, odwołujące się do własnych ocen i przemyśleń, bez oskarżeń, zabezpieczają przed eskalacją negatywnych emocji, skłaniają partnera do zmiany zachowania lub – w przypadku różnicy zdań – stanowią zachętę do poszukiwania satysfakcjonujących obie strony rozwiązań, bez poczucia krzywdy. Dla zobrazowania przytoczę możliwą reakcję rodziców z *Kwestionariusza Komunikacji Rodzicielskiej: Spokojnie przekazywał/a Ci jasne komunikaty odzwierciedlające jego/jej myśli, uczucia i potrzeby związane z Twoim zachowaniem.*

Tak jak w przypadku języka nieakceptacji, matki również w zakresie posługiwania się językiem akceptacji w relacjach z dziećmi uzyskały wyższe wyniki niż ojcowie. O ile można było przypuszczać, że niższe wyniki ojców związane z językiem nieakceptacji świadczą na ich korzyść (w porównaniu z matkami) z uwagi – na przykład – na ich wyższe kompetencje komunikacyjne, wieksząą wyrozumiałość i akceptację okazywaną dzieciom, o tyle taka hipoteza nie znajduje pokrycia w niższych wynikach stosowanego przez nich

języka akceptacji. W moim przekonaniu najbardziej sensownym wytłumaczeniem może być fakt częstszego przebywania matek z dziećmi. Ojcowie, mniej obecni w codziennym życiu dzieci, prawdopodobnie rzadziej doświadczali sytuacji problemowych w relacjach z nimi, a zatem mieli mniej okazji do reagowania językiem nieakceptacji, ale również - o czym świadczą niższe niż matek wyniki - językiem akceptacji. Można zatem przyjąć, że w retrospektywnej ocenie komunikacji rodzicielskiej przez badanych studentów matki uzyskały korzystniejsze wyniki. Jak pokazały badania, prezentując postawę autentyczności i szczerości w codziennych kontaktach z dziećmi narażały się na popełnianie różnych błędów, ale w efekcie to one okazały się bardziej uważne, rozumiejące, obdarzające szacunkiem, zaufaniem i przede wszystkim akceptujące.

Interpretacja uzyskanych wyników badań skłania do sformułowania wniosku, iż prawidłowa jakość komunikacji zbliża ludzi do siebie, służy porozumieniu i tworzeniu wspólnoty, natomiast zła prowadzi do podziałów, a w skrajnych przypadkach do rozpadu. W kontekście rodziny, gdzie *Komunikacja codzienna realizowana jest w układzie face to face obejmującym dwoje lub niewiele więcej ludzi (małą grupę), między którymi istnieje pewna relacja* (Retter, 2005, s. 17), dbałość o zachowanie jej poprawności jest szczególnie ważna. Przeprowadzenie badań wywodzących się z koncepcji Thomasa Gordona miało ukazać dualistyczny, antagonistyczny charakter komunikacji: efektywnej, czyli akceptującej, oraz defensywnej, czyli nieakceptującej. Okazało się jednak, że oba typy komunikowania się występowały w relacjach badanych z rodzicami, choć – zwłaszcza w przypadku matek przeważał język akceptacji.

Uzyskane wyniki badań mogłyby stanowić podstawę do podjęcia dyskusji z innymi rezultatami badań związanymi z komunkacją rodzicielską. Dokonując jednak przeglądu literatury , nie odnalazłam badań *stricte* nawiązujących do tej koncepcji (stąd też pionierski charakter moich eksploracji oraz potrzeba skonstruowania własnego narzędzia badawczego), które mogłyby stanowić punkt odniesienia do przeprowadzonych przeze mnie badań. Ponadto, poszukiwania uświadomiły mi, iż komunikacja interpersonalna dotycząca podsystemu rodzice-dzieci, chociaż uważana jest za bardzo ważny obszar funkcjonowania rodziny zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia, nadal jest głównie przedmiotem teoretycznych rozważań i wciąż stanowi w niewystarczającym stopniu eksplorowany wymiar w badaniach nad rodziną[10].

---

[10] Zob. np. opracowania: Grzesiuk, Trzebińska, 1978; Grzesiuk, 1979; Niebrzydowski, 1988; Gordon, 1991, 1997, 2000, 2014; Tyszkowa, 1996; Rostowska, 1993; Faber, Mazlish, 1996; 2006; Budzyna-Dawidowski, 1999; Nęcki, 2000; Golka, 2000; Dziewiecki, 2000; Satir, 2000; Rogers, 2002 a,b; Covey,

W interesujących mnie relacjach rodzice-dzieci odniosę się w pierwszej kolejności do badań, jakie przeprowadził Michał Grygielski (1994, s.164-175) w celu: *poszukiwania związku między stylem komunikowania się rodziców z dorastającymi dziećmi a ich identyfikowaniem się z rodzicami* (Grygielski, 1994 s. 95). Badaniami zostali objęci chłopcy z techników w przedziale wiekowym w granicach 19-21 lat, pochodzący z pełnych rodzin. W wyniku przeprowadzonych analiz okazało się, że spostrzegane przez dziecko zachowania komunikacyjne jednego z rodziców na przykład matki, wiążą się nie tylko z identyfikacją z jej osobą, ale również z drugim z rodziców, czyli ojcem. Na jednoznacznie pozytywny związek ogólnie z identyfikacją miał wpływ sposób porozumiewania się rodziców z dzieckiem. Zatem atrakcyjnymi dla dorastających chłopców byli ci rodzice, którzy w relacjach z nimi byli nastawieni na dialog, okazywali akceptację, zaufanie, szacunek, życzliwe zainteresowanie ich sprawami. Potrafili w rozmowie przejawiać uważność w słuchaniu by lepiej zrozumieć potrzeby dziecka, jego opinie i poglądy (aktywne słuchanie w moich badaniach), a także tacy rodzice, którzy potrafili taktownie udzielać wsparcia w rozwijaniu umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia i działania, dostrzegając przy tym zaistniałe już postępy i sukcesy dziecka. Ponadto potrzeba identyfikacji dotyczyła tych rodziców, którzy w rozmowach z dziećmi umieli wzbudzić zainteresowanie swoimi wypowiedziami, skupić ich uwagę na tym co istotne, a także dzielić się własnymi doświadczeniami i przeżyciami (komunikaty „Ja"). Dla badanych było ważne, żeby rodzice w kontakcie słownym unikali nadmiernej przesady, dramatyzowania, narzekania i krytykowania (unikanie blokad komunikacyjnych). Potrzeba takiej komunikacji rodzicielskiej świadczy o tym, jak stwierdza badacz (Tamże, s. 174-175), że dziecko w relacji z rodzicem oczekuje przede wszystkim, by polegała ona nie na mówieniu, ale na rozmawianiu. By była oparta na otwartości, przeźroczystości, serdeczności, spontanicznym sposobie wyrażania swoich myśli, uczuć i emocji, budując tym samym potrzebę bliskości (komunikaty „Ja"). Dawała dziecku poczucie bezpieczeństwa, zaufania do rodzica, psychicznego wsparcia, i - co ważne - pozostawiała miejsce na rozwój autonomii i własnej tożsamości dziecka. Różnicując cechy stylu komunikacji matek i ojców a potrzebą identyfikacji z rodzicami, autor stwierdza, iż w przypadku matek był to przede wszystkim okazywany dziecku

2003; Ostrouch-Kamińska, 2004, 2011; Harwas-Napierała 2006; 2014; Nowak-Dziemianowicz, 2006, 2009; Ryś, 2001; Stewart, 2002; Jagieła, 2004a; Ostrouch 2004, 2011; Plopa, 2005; Retter 2005; Kaczmarek, 2005; Nowak-Dziemianowicz 2006, 2009; Frydrychowicz, 2009, 2013; Braun-Gałkowska, 2010; Juul, 2011; Rogoll, 2013; McKay, Davis, Fanning, 2013; Bręński, 2018; i.in.

szacunek dla jego własnych opinii, akceptacja i rozumienie dziecka, wykazywanie zainteresowania sprawami dziecka, podejmowanie trudnych tematów (aktywne słuchanie), unikanie krytyki i narzekania (blokady komunikacyjne w koncepcji Gordona). W tym ostatnim wymiarze matki w moich badaniach osiągnęły nieco niższe wyniki niż ojcowie, co oznacza, że rzadziej sięgały do metody osądzania i krytykowania. Natomiast do komponentów stylu komunikacji ojca najsilniej związanych z identyfikacją dziecka autor wyodrębnił: wzbudzający zainteresowanie sposób wypowiadania się, przejawianie akceptacji, rozumienia i szacunku do opinii dziecka, zainteresowanie jego sprawami (aktywne słuchanie), unikanie przesady, krytyki i dramatyzowania (blokady komunikacyjne), dzielenie się z dzieckiem własnymi doświadczeniami (komunikaty „Ja"). Przeprowadzone badania i uzyskane wyniki byłyby pełniejsze, gdyby empiryczna weryfikacja procesu identyfikacji z rodzicami była wzbogacona o udział dziewcząt.

Powyższa charakterystyka rodzicielskiej komunikacji, budującej autorytet rodzica i sprzyjającej identyfikacji, jest nawiązaniem do opisu komunikacji opartej na języku akceptacji, o który apelował Thomas Gordon. Wyniki moich eksploracji badawczych pokazały, iż zarówno matki, jak i ojcowie budowali taki rodzaj komunikowania się z dziećmi, przy czym matki we wszystkich zakresach komunikacji akceptującej (komunikaty „Ja", aktywne słuchanie, metoda „sześciu kroków"), uzyskały wyższe wyniki. Można by zatem hipotetycznie przyjąć, iż styl komunikowania się matek sprzyjałby większej potrzebie identyfikacji niż ojców.

Interesujące badania związane z wpływem komunikacji rodzicielskiej na poziom samooceny młodzieży ze specyficznymi trudnościami w nauce przeprowadzone zostały przez dwie badaczki: Agnieszkę Pawluk-Skrzypek i Annę Witek (2016, 23-40). Ich głównym celem było: *Określenie poziomu samooceny uczniów z klas trzecich gimnazjum ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w zależności od udzielanych im rodzicielskich komunikatów akceptacji (Tamże, s. 29).* Badaniami zostali objęci uczniowie (69 osób) klas trzecich gimnazjów, u których zdiagnozowano specyficzne trudności w uczeniu się. W wyniku przeprowadzonych badań najliczniejszą grupę tworzyli uczniowie z niską samooceną, a wysoki poziom sammoceny dotyczył najmniej licznej grupy badnych. Dość zaskakującym okazał się wynik braku zależności pomiędzy komunikatami akceptacji otrzymywanymi od matek i ojców a poziomem samooceny. Zanotowano jednak znaczące różnice w ocenach komunikacji matek i ojców. W opinii badanej młodzieży matki częściej niż ojcowie okazywały swój pozytywny emocjonalny stosunek do dzieci werbalnie i pozawerbalnie (zapewnianie ich o swojej miłości, przytulanie), częściej zauważały

i podkreślały ich sukcesy (adekwatne chwalenie), posiadały większą umiejętność do tworzenia komunikacji opartej na szczerości, prośbie i dialogu. Matki były bardziej niż ojcowie zainteresowane zaspokajaniem istotnych potrzeb dziecka oraz budowaniem prawidłowych relacji. Nieliczni badani uczniowie stwierdzili, że ich rodzice w relacjach z nimi posługują się metodą krytykowania nawet najmniejszego błędu. W tej kategorii ojcowie uzyskali dwa razy wyższy wynik niż matki, co oznacza, iż podkreślanie niekompetencji dziecka, wytykanie błędów, przejawianie postawy krytycznej i osądzającej przychodziło ojcom z większą łatwością.

Odnosząc powyższe wyniki badań do tych, które dotyczyły moich eksploracji badawczych związanych z komunikacją rodzicielskią opartą na koncepcji Thomasa Gordona, można zauważyć pewną spójność w uzyskanych wynikach. Dotyczy ona dokonywnej przez badanych bardziej pozytywnej oceny kompetencji komunikacyjnych matek niż ojców we wszystkich badanych zakresach. Może to oznaczać, że ojcowie potrzebują znaczącego wsparcia w celu poszerzenia swoich umiejętności wychowawczych.

Kolejnymi badaniami, do których chciałabym się odnieść, są badania przeprowadzone przez Małgorzatę Samujło i Teresę Sokołowską-Dziobę (2019, s. 195-206). Wychodząc z założenia, iż komunikacja interpersonalna determinuje jakość relacji społecznych, badaczki przedmiotem swoich eksploracji badawczych uczyniły otwartość jako *wymiar konstytuujący charakter relacji* (Tamże, s. 200). Główny cel wiązał się z próbą *określenia postrzegania przez uczniów poziomu otwartości w relacjach nawiązywanych w środowisku rodzinnym i szkolnym* (Tamże, s. 195). Badaniami objęto młodzież ze szkół średnich (140 uczniów). W pierwszej kolejności określono zachowania rodziców kształtujące zajmowane przez nich postawy w relacjach z dziećmi. Ze względu na występujące w badaniach podobieństwo postrzegania zachowań rodzicielskich, dalsze analizy związane z przejawianą otwartością uczniów wobec rodziców i nauczycieli dokonywane były bez odnoszenia się do specyfiki postaw. Nie badano zatem związku między postawami rodzicielskimi a ujawnianą w relacjach otwartością. Skoncentrowano się na interpretacji wyników związanych z rozumieniem i przejawianiem przez uczniów otwartości wobec rodziców i nauczycieli. Wybór tych dwóch środowisk podyktowany był faktem, iż to właśnie one odgrywają największą rolę w zdobywaniu doświadczeń, przypisywaniu im określonych znaczeń, nabywaniu wzorców postępowania i umiejętności nawiązywania relacji z innymi.

Obraz, jaki wyłonił się z uzyskanych wyników badań, pokazał, iż uczniowie stosunkowo dobrze rozumieją otwartość i jej znaczenie w zachodzących interakcjach. Mają świadomość istnienia zależności pomiędzy jakością wypowiedzi a skutecznością. Podkreślali, że w ramach otwartości ważna jest konkretyzacja przekazywanych informacji, czyli opis zachowania i uczucia z nim związane. Dosyć znaczna część młodzieży miała jednak problem z łączeniem przekazywanych komunikatów z doświadczeniami z przeszłości. Ponadto błędnie twierdzili, iż otwartość powinno się przejawiać zawsze, a nie adekwatnie do sytuacji, w której się znaleźli. Znacząca część młodzieży uznała, iż prowadzenie rozmów na tematy trudne powinna mić miejsce w sytuacji ich kumulacji, a nie w ramach bieżącego rozwiązywania zaistniałych problemów. Zgromadzony materiał badawczy przyczynił się do stwierdzenia, iż zróżnicowany poziom otwartości w relacjach z rodzicami i nauczycielami dotyczy tych uczniów, którzy spostrzegali przeciętne nasilenie pozytywnych postaw matek i ojców. Rozważania wokół podjętego tematu zakończono wnioskiem, iż adekwatna otwartość w komunikacji sprzyja prawidłowemu porozumiewaniu się, warunkującemu jakość procesu wychowania, a dbałość o podmiotowość interakcji, nawet przy asymetryczności ról (rodzic-dziecko; nauczyciel-uczeń), może przyczyniać się do uzyskiwania satysfakcjonujących obie strony rozwiązań, co jest szczególnie ważne w sytuacjach trudnych, problemowych.

Poczynione przez badaczki konkluzje wpisują się we wnioski płynące również z moich rozważań i przeprowadzonych analiz związanych z koncepcją Thomasa Gordona. Otwartości bowiem sprzyjają zarówno komunikaty „Ja" jak i aktywne (czynne) słuchanie, a w sytuacjach konfliktowych w jej utrzymaniu przydatną może okazać się metoda „sześciu kroków".

Wśród nielicznych badań dotyczących komunikacji rodzicielskiej warto przywołać wyjątkowo interesujące badania jakościowe Mirosławy Nowak- Dziemianowicz (2006, s. 114-137). W szerokim spektrum opisywanych zjawisk związanych z życiem rodzinnym autorka zgodnie z postawionymi sobie celami podjęła próbę ukazania między innymi komunikacji w rodzinie w relacji rodzic-dziecko osadzonej w codziennych zdarzeniach i sytuacjach. W podjętych badaniach przyjęła perspektywę fenomenologiczno-hermeneutyczną, umożliwiającą autorce dotarcie do znaczeń i sensów badanej rzeczywistości, dokonanie pełnego refleksji opisu *rzeczy w samych sobie*, by następnie podjąć trud rozumienia i interpretacji doświadczeń będących udziałem osób badanych i połączenia ich z własnymi doświadczeniami (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 55-61). Jako sposób gromadzenia oraz interpretacji pozyskiwanego materiału badaczka wybrała

badania narracyjne. Uczestnikami badań były osoby dorosłe, młodzież licealna oraz studenci. Łącznie autorka przeprowadziła wywiady narracyjne ze 166 osobami.

Ze względu na charakter moich dociekań badawczych odniosę się do tych aspektów badanej przez autorkę rzeczywistości, które tworzą wspólną płaszczyznę dla podjętej problematyki badań. Tym obszarem okazały się pojawiające się w narracjach wątki związane z komunikacją w rodzinie. Z treści wysłuchanych wypowiedzi osób badanych można, zdaniem autorki, wysnuć wniosek, iż głównym tematem rozmów rodziców z dziećmi są drobne sprawy związane z życiem codziennym, ponieważ większość młodych respondentów o sprawach dla nich ważnych nie rozmawia ani z matkami, ani z ojcami. Inicjatorami rozmów są głównie rodzice i zazwyczaj ich zainteresowanie sprawami dziecka ma charakter kontrolujący (*co było w szkole?; jaką ocenę dzisiaj otrzymałeś?*) lub oceniający (*dlaczego nie posprzątałaś, nie wykonałaś moich poleceń?)* (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 116-117). Taki rodzaj kontaktu z dzieckiem, zgodnie z pedagogią Gordona, skutecznie blokuje komunikację. Wypytywanie, indagowanie (11 blokada) wiąże się nadmierną kontrolą dziecka, okazywaniem mu braku zaufania, podejrzliwością. W takich sytuacjach rozmowa z dzieckiem przeobraża się w przesłuchanie. Postawa oceniająca również wywołuje negatywne konotacje. Wiąże się z krytyką, upominaniem, często odbywa się w połączeniu z groźbami (blokada 2). Jeżeli jednak krytyka (zwierająca aspekt oceny) ma charakter konstruktywny, czyli nastawiona jest na rozwój dziecka i przebiega w przyjaznej atmosferze, wówczas trafia do dziecka, jest dla niego zrozumiała i może stanowić motywację do zmiany na lepsze.

Na podstawie przeprowadzonych rozmów zarówno z rodzicami (głównie narzekającymi na brak porozumienia ze swoimi dziećmi), jak i młodymi osobami, można przypuszczać, zdaniem badaczki, że rodzice w relacjach z dziećmi przyjmują głównie pozycję mówiącego, a dzieci pozycję słuchającego, a przecież, jak konkluduje autorka, umiejętność słuchania i słyszenia (aktywne słuchanie) jest jedną z najważniejszych umiejętności wychowawczych. Rodzic, któremu zależy na zrozumieniu wypowiedzi dziecka, powinien dokonać wysiłku myślowego w celu dotarcia do znaczenia użytych przez niego słów[11]. Autorka przyznaje, że nie jest to łatwe ze względu na poważne różnice

[11] W części teoretycznej mojej pracy, przy opisie każdej blokady komunikacyjnej podawałam informacje o tzw. komunikacie jawnym, zwerbalizowanym oraz o komunikacie ukrytym, niezwerbalizowanym, który *de facto* wyraża prawdziwy sens wypowiedzi. Właśnie na ten podtekst rodzice powinni być szczególnie uwrażliwieni w rozmowach z dziećmi. Stwarza to szansę na dotarcie do prawdziwych motywów określonych zachowań czy reakcji.

doświadczeń rodziców i dzieci. Stwierdza także, że we wzajemnej komunikacji rodziców i dzieci zawsze będą pojawiać się jakieś niedoskonałości, zakłócenia, trudności i ograniczenia, bowiem nie istnieje idealna, niczym niezakłócona komunikacja. W jej miejsce powinno pojawić się dążenie do wzajemnego poznawania *sensów i znaczeń, wynikających i mających swoje źródło w odmiennych doświadczeniach jednych i drugich* (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 118).

Autorka w swoich badaniach zadała pytanie, jak sobie rodzice radzą w sytuacjach trudnych, jeżeli takie się pojawiają (ten problem również dla mnie stał się przedmiotem dociekań i badań - przeprowadzone analizy uzyskanych wyników prezentuję w kolejnym rozdziale). Otóż z przeprowadzonych wywiadów wynika, że rodzice najczęściej demonstrują postawę wycofującą się, by w ten sposób pozornie uciec od zaistniałych problemów. Znamiennym jest fakt, iż jedną z form takiej ucieczki jest nadmierne zaangażowanie się w zaspokajanie materialnych potrzeb własnych dzieci, np.: *Kiedy już zupełnie nie mogę się dogadać z córką, wtedy wyciągam ją na zakupy. Zawsze poprawia jej się humor* (kobieta lat 40, wykształcenie wyższe); *Nie rozumiem, czemu syn jest stale zły. O wszystko się kłócimy. Jego potrzeby są ponad moje i męża możliwości. Ale staramy się, żeby nie był gorszy od innych. Ilu ja się rzeczy wyrzekłam – sobie już prawie nic nie kupuję, bo on idzie do kina i musi wyglądać tak jak inni. Żeby chociaż był nam za to wdzięczny, jakoś podziękował – a tu tylko zły humor i pretensje* (kobieta lat 43, wykształcenie średnie) (Tamże, s. 118-119). Można wnioskować, iż rodzice brak bliskości z dzieckiem kompensują zabieganiem o dobre warunki życia, być może w oczekiwaniu na polepszenie się relacji czy okazanie wdzięczności za ich trud. Tymczasem skutki są odwrotne. Rośnie postawa roszczeniowa dzieci i permanentny stan niezadowolenia. Badaczka sądzi, że źródlem takich zachowań rodziców może być z jednej strony brak umiejętności budowania autentycznych relacji wspierających rozwój dziecka w kierunku jego samorealizacji, a z drugiej strony może to być *niedosyt konsumpcyjny* wypływający z przekonania, że skoro im (rodzicom) było kiedyś ciężko, to teraz niech chociaż ich dzieciom będzie łatwiej i lżej. O ile to drugie źródlo w jakimś niewielkim sensie tłumaczy motywy rodziców, o tyle nieumiejętność nawiązania szczerych, otwartych kontaktówz dzieckiem wynika, jak stwierdza autorka badań, z braku profesjonalnej wiedzy związanej z wychowywaniem dzieci. Stąd zapewne ujęty w zakończeniu książki apel badaczki o wprowadzenie do nauczania szkolnego zajęć edukacyjnych „wychowanie do życia w rodzinie", przy czym podkreśla, że zdobywanie tych kompetencji powinno polegać na łączeniu wiedzy normatywnej, instrumentalno-technicznej z wiedzą

praktyczno-morlaną. Ta ostatnia kompetencja ma w przekonaniu badaczki znaczenie najważniejsze, bowiem pozwala na rozumienie własnych wyborów i podejmowanych decyzji. Wspólczesny człowiek nie może bowiem ograniczać swojej wiedzy tylko do umiejętnośći działania w życiu rodzinnym, budowania relacji i rozwiązywania konfliktów (kompetencje instrumentalno-techniczne), ale również, a może przede wszystkim, powinien zadawać sobie pytania „dlaczego” i „po co”: rodzina, dzieci, wychowanie. Dopiero wówczas, w toku osobistych przemyśleń i autorefleksji, dochodzi do rozumienia i samorozumienia (Tamże, s. 275-276).

W kontekście opinii formułowanych przez rozmówców badaczki (przytoczę je poniżej), powyższe uwagi są jak najbardziej zasadne. Ukazują bowiem z jak różnych powodów ludzie podejmują decyzje o założeniu rodziny i jak różne powody kierują nimi przy decydowaniu się na posiadanie dzieci. Z analizy wypowiedzi udzielanych autorce badań wynika, że dla wielu współczesnych rodziców atrakcyjny jest dla nich sam fakt posiadania dziecka, a nie chęć budowania z nim bliskich, szczerych relacji. Oto przykład takich wypowiedzi, które autorka przedstawia na kartach swojej pracy: Dużo pracujemy i musimy w atrakcyjny, miły dla nas sposób odpoczywać. Wyjeżdzamy w zimie na narty, na lodowiec, latem do ciepłych krajów po egzotykę. Nie zabieramy ze sobą dzieci – tylko by przeszkadzały. Zresztą co to za wypoczynek z dziećmi (kobieta lat 41, wykształcenie wyższe); Lubię spędzać wolny czas w towarzystwie znajomych. Odwiedzamy nocne kluby – jest ich trochę we Wrocławiu. Dzieci są pod opieką babci – mną też zajmowali się dziadkowie (mężczyzna lat 40, wykształcenie wyższe) (Tamże, s. 120). Z uzyskanego materiału badawczego autorka wyodrębniła tzw. rynkowe kategorie powodów, dla których rodzice posiadają dzieci:

- Dziecko jako inwestycja;
- Dziecko jako forma zabezpieczenia na starość;
- Dziecko jako jedna z form autoprezentacji.

Każda z tych kategorii świadczy o instrumentalnym, przedmiotowym traktowaniu dziecka, przy czym ta ostatnia jest najbardziej radykalną postacią, ponieważ czyni dziecko jednym z elementów wizerunku rodzica. Dużo rzadziej w badaniach autorki pojawiały się wypowiedzi świadczące o traktowaniu dziecka jako osoby posiadającej prawo do rozwoju w kierunku uzyskania pełnej autonomii, samodzielności i niezależności, stanowiące dla rodziców znaczącą wartość (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 121).

Na zakończenie moich rozważań, zainspirowanych pracą badawczą Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, przytoczę jeszcze dwie wypowiedzi rodziców, by pokazać trudność komunikacyjną, jaka stała się udziałem rodziców w relacjach z ich własnymi dziećmi: *Zupełnie nie rozumiem własnej corki. Ma wszystko, czego zapragnie, a stale jest smutna i zagniewana. Pytam ją, dlaczego, ale nie chce mi odpowiedzieć* (kobieta lat 39, wykształcenie średnie); *Córka albo stale wychodzi z domu, spotyka się ze znajomymi, dom traktuje jak hotel, albo siedzi zamknięta w swoim pokoju, nie odzywa się do mnie, do matki. Na nasze pytania, dokąd idzie, co robi, czemu jest smutna, wcale nie odpowiada* (mężczyzna lat 40, wykształcenie średnie) (Tamże, s. 116). Wypowiedzi tych rodziców świadczą niewątpliwie o ich trosce, zakłopotaniu, niepokoju, ale z ich treści nie wynika, że zainteresowani są poszukiwaniem profesjonalnego wsparcia, by pomóc sobie w rozwiązywaniu pojawiających się problemów. Z przeprowadzonych wywiadów, jak stwierdza badaczka, wynika, że jedynie chętnie sięgają po rady od znajomych czy innych członków rodziny, natomiast rzadko sięgają po literaturę związaną z wychowywaniem dzieci. Ponadto autorka podkreśliła fakt, że rodzice mają poważny problem z przyznawaniem się do swoich błędów, rozterek i obaw, ponieważ wychodzą z mylnego założenia, iż to byłoby „niewychowacze", „niepedagogiczne".

Zasygnalizowane przez badaczkę niektóre problemy wychowawcze (przedstawione przeze mnie powyżej) zapisują się wyraźnie w adaptacyjnej perspektywie wychowania, generującej różnego rodzaju trudności, porażki, niepowodzenia, również te związane z komunikacją interpersonalną, Ponadto funkcja takiego wychowania staje się ciągłą kontrolą, bezustannym nadzorem w celu uzyskania pożądanych zachowań dzieci (w koncepcji Gordona ma to związek z tworzeniem relacji opartych na tzw. „brudnej dwunastce" blokad komunikacyjnych, tworzących język nieakceptacji). Pozyskiwana przez badaczkę wiedza w wyniku przeprowdzonych wywiadów wskazuje na istniejącą nadal potrzebę szerzenia kultury pedagogicznej, by celem wychowania uczynić rozwój, a jego istotą wspieranie tego rozwoju w kierunku samorealizacji. Wychowanie tak rozumiane nie jest łatwe, bowiem wymaga od rodziców posiadania fachowej wiedzy związanej z procesem wychowania, dojrzałości, refleksyjnego myślenia oraz umiejętności dokonywania stosownych zmian, jeśli miałyby one służyć dobru rodziny, która zawsze jest wyjątkowa i niepowtarzalna. Tak rozumiane podejście wpisuje się w koncepcję wychowania emancypacyjnego, na którym oparta jest pedagogia Thomasa Gordona.

W nurt badań jakościowych wpisują się odkrywcze badania Joanny Ostrouch-Kamińskiej (2011, s. 327-343) przeprowadzone w perspektywie fenomenologiczno-

hermeneutycznej. Wprawdzie aspekt komunikacji rodzicielskiej stanowił niewielki fragment opisywanej rzeczywistości, to jednak podjęłam decyzję o jego uwypukleniu ze względu na umiejscowienie go w przestrzeni funkcjonowania rodzin partnerskich, w których role, relacje, a także system wartości i norm, jak udowodniły to wyniki badań, mają inny układ i przebieg niż w rodzinach tradycyjnych. Ze względu na coraz większe zmiany w formach życia małżeńskiego oraz relacji wewnątrzrodzinnych, podjęta przez badaczkę próba dotarcia do *ukrytej wiedzy* o partnerskich relacjach rodzinnych/małżeńskich osadzonych w codziennych czynnościach i kontaktach, uczyniły ten proces poszukiwań szczególnie ważnym, nieuniknionym (dziejącym się tu i teraz), trudnym (ze względu na charakter badań) i przede wszystkim znacząco wzbogacającym myślenie naukowe związane z problematyką współczesnej rodziny. Precyzując, przedmiotem badań autorka uczyniła *doświadczanie, konstruowanie i interpretacje fenomenu parnterstwa między małżonkami/partnerami w rodzinie egalitarnej* (Tamże, s. 132), natomiast partnerstwo w relacjach z dziećmi stanowiło tylko tło do podjętych analiz i interpretacji codziennego życia rodzinnego. Niemniej, właśnie ten niebezpośredni przedmiot badań przyciągnął moją uwagę i do niego chciałybym pokrótce się odnieść. Zanim przejdę do uzyskanego w wyniku przeprowadzonych wywiadów interesującego mnie materiału badawczego, przedstawię kilka informacji związanych z grupą osób badanych. Otóż autorka przeprowadziła i zarejestrowała łącznie 20 wywiadów indywidualnych, po 10 z kobietami i mężczyznami, w wieku od 32 do 47 lat, posiadających i wychowujących dzieci. Chociaż dla badaczki wykształcenie nie stanowiło podstawowego kryterium doboru grupy, to jednak okazało się, że wszyscy, oprócz jednej osoby (niepełne wyższe) posiadały wyższe wykształcenie. Wszystkie osoby (partner/partnerka; mąż/ żona) były aktywne zawodowo w pełnym wymiarze czasu pracy przez okres co najmniej trzech lat. Przywołałam te informcje związane z opisem grupy badanej celowo, ponieważ miały one wpływ, jak pokazały wyniki badań, na sposób funkcjonowania w relacjach rodzinnych.

Otóż zaangażowanie zawodowe rodziców stawało się dla dzieci z jednej strony okazją do obserwowania, zdobywania wiedzy, towarzyszenia rodzicom, rozbudzania ciekawości poznawczej, chęci naśladowania czy identyfikacji (*On nas naśladuje. Jest z nas dumny, bo chwali się nami. Tego jestem pewna)* (Ostrouch-Kamińska, s. 262-263), a z drugiej strony czasowa nieobecność któregoś z rodziców była przyczyną napięć, stresu, frustracji i dyskomfortu odczuwanego przez dzieci (*na co dzień, w dużej ilości, swoich*

rodziców mają tylko dzieci rodziców bezrobotnych) (Tamże, s. 263). Dla rodziców świadomość tych negatywnych skutków stawała się asumptem do zwracania większej uwagi na jakość kontaktu z dzieckiem, na rozwijanie w nim przekonania o jego wysokiej pozycji w rodzinie, na budowanie w nim poczucia bezpieczeństwa, że w ważnych czy trudnych dla niego chwilach zawsze może na nich polegać (*Mój syn jest wyposażony w poczucie akceptacji i wie, że jak działoby się coś nie tak, to my rzucamy wszystko i jesteśmy dla niego. To jest bezwzględne! On to wie)* (Tamże, s. 264). Za podstawę budowania relacji przyjmują szczerą, zaangażowaną, opartą na otwartości, empatii i uważności rozmowę (aktywne słuchanie – język akceptacji w koncepcji Gordona) oraz intensywne, wspólne doświadczanie spędzanego ze sobą czasu.

Praca obojga rodziców skłania i wymusza budowanie partnerskiego rodzicielstwa. Na jego kształt i jakość niewątpliwie mają wpływ posiadane kompetencje rodzicielskie. Z badań wynika, iż na płaszczyźnie relacji rodzicielskich można mówić o dość dużej dbałości o parnterstwo, o równe zaangażowanie obu płci. Może to być wynikiem, zdaniem autorki, przekraczania stereotypowego podejścia do sprawowanych rol rodzicielskich. Takie ujęcie rodzicielstwa sprawia, że dzieci traktowane są jako pełnoprawni uczestnicy życia rodzinnego, mają prawo głosu, są nie tylko słyszane, ale i słuchane przez dorosłych. Mają jasno wytyczone zadania i obowiązki, określony system wartości i norm, wdrażanych nie na zasadzie przymusu, ale w toku toczących się rozmów i dyskusji, by stały się one dla dzieci zrozumiałe i akceptowane (umiejętność wyrażania swoich myśli, uczuć i poglądów w komunikacie „Ja"). Wśród preferowanych wartości, ujawnianych badaczce podczas rozmów, podkreślane są: szacunek dla drugiego człowieka, samodzielność, niezależność, kreatywność, odpowiedzialność, *lojalność, prawdomówność, dotrzymywanie słowa* (Tamże, s. 252).

Rozmówcy obu płci nadawali ogromne znaczenie emocjonalnej sferze wychowania, a za podstawową metodę wychowawczą uznali otwartą i szczerą komunikację połączoną z uważnym słuchaniem dziecka: *W naszej rodzinie się rozmawia o wszystkim, o każdym (...) nie ma tematu, przy którym nie moglibyśmy usiąść i przy śniadaniu czy kolacji przy jednym stole pomówić* (Tamże, s. 252). Ta wypowiedź może stanowić swego rodzaju paralelę do, na przykład, zalecanego przez Gordona sposobu rozwiązywania sytuacji problemowych w rodzinie metodą „sześciu kroków", dającą szansę na wypowiedź każdego członka rodziny i wypracowanie rozwiązania satysfakcjonującego obie strony zaistniałej sytuacji trudnej - "bez zwycięzców i pokonanych". Znaczenie nieustającego dialogu z dziećmi podkreślali zarówno ojcowie jak i matki. Okazało się jednak, że w przypadku

rozmów związanych ze sferą emocjonalną lepszym adresatem były dla dzieci matki, natomiast o sprawach związanych z wykonaniem określonych zadań dzieci chętniej zwracały się o pomoc do ojców. Badani rodzice odrzucali system nakazów i zakazów na rzecz pozytywnej motywacji, wspierania i pokazywania różnych możliwości rozwiązywania problemów, dawania dziecku większej przestrzeni do dokonywania samodzielnych wyborów na podstawie udzielanych mu przez rodziców wskazówek: *można coś podpowiadać czy stawiać cele, ale realizacja powinna być po stronie dziecka, czy ono jest małe czy ono jest większe* (Tamże, s. 253).

Rola rodzica według badanych to rola przewodnika, który w miarę rozwoju dziecka poszerza jego autonomię, samodzielność, podmiotowość, poczucie sprawstwa, poczucie odpowiedzialności za dokonywane wybory: *trzeba zostawić dzieciom i własną godność i własny rozum* (Tamże, s. 254). Wszyscy rozmówcy akcentowali swój trud związany z kształtowaniem pozytywnego nastawienia dzieci do nauki: *Ona słyszy i wie, że szkoła jest ważna, nauka jest ważna, żeby się rozwijać, żeby mieć jakieś poglądy, jakieś opinie i być mądrym* (Tamże, s. 254). W wypowiedziach rozmówców, jak zaznacza badaczka, widoczny był kontekst *wykraczania poza tradycyjnie płciowo zdefiniowany świat* (Tamże, s. 255), toteż rodzice opowiadający się za wychowaniem do zmienności, do różnicy i do wolności, u swoich synów zabiegali o rozwój sfery emocji oraz rozszerzanie kompetencji komunikacyjnych, natomiast córkom uświadamiano możliwość funkcjonowania różnych modeli i relacji rodzinnych, przekraczających stereotypowe podziały ról i zadań dotyczących kobiet i mężczyzn. Podsumowując, takie podejście rodziców funkcjonujących w rodzinach partnerskich wpisuje się w nurt wychowania traktowanego jako wspomaganie rozwoju w kierunku samorealizacji, upodmiotowienia dziecka, dawania mu prawa do autonomii i indywidualizmu.

Odnosząc uzyskaną wiedzę z badań Joanny Ostrouch-Kamińskiej dotyczącą postrzegania roli rodzicielskiej, istoty procesu wychowania oraz tworzenia prawidłowej komunikacji rodzicielskiej do moich eksploracji badawczych związanych z koncepcją Thomasa Gordona, można w tych porównaniach odnaleźć wiele cech wspólnych. Dotyczą one szeroko rozumianego procesu rozwoju dziecka, który według założeń Gordonowskich ma wynikać z jego osobistego potencjału, a wychowanie winno być oparte na komunikacji akceptującej, budującej, rozwijającej, partnerskiej. Taki model wychowania reprezentowali objęci badaniami przez autorkę rodzice, tworzący ze swoimi dziećmi rodziny partnerskie. Będące przedmiotem opisu ich postawy, jakie ujawniali w relajach z dziećmi,

odpowiadają charakterystyce postaw rodzicielskich o jakie apelował Thomas Gordon. W praktyce życia codziennego miało się to wiązać z postawą opartą na podmiotowym traktowaniu dziecka, otwartości, akceptacji, autentyczności, szanowaniu jego indywidualności i odrębności (dziecko nie jest kopią rodziców), dawaniu mu prawa do wyrażania swoich myśli i uczuć. Komunikacja oparta na propagowanym przez Gordona języku akceptacji stwarza doskonałą okazję do prezentowania tych najbardziej pożądanych postaw w relacjach rodzic-dziecko.

Mając zatem na uwadze wyniki badań Nowak-Dziemianowicz i Ostrouch-Kamińskiej, można przyjąć, iż rodzina partnerska stwarza lepsze warunki do tworzenia prawidłowych relacji, bowiem rodzic, będąc partnerem swojego dziecka, podejmuje trud wychowania oparty na dialogu i współdziałaniu.

Prezentacja powyższych badań związanych z komunikacją w relacji rodzic- dziecko stanowiła płaszczyznę odniesienia do moich eksploracji badawczych, ale przede wszystkim pokazała, jak wiele możliwości ujęć stwarza ten tak ważny obszar funkcjonowania rodziny, jakim jest komunikacja interpersonalna, oraz jakim może być interesującym poznawczo materiałem dla badaczy środowiska rodzinnego.

Przedstawione wcześniej wyniki podjętych przeze mne badań miały charakter *stricte* opisowy, toteż ukazały przede wszystkim, jakim językiem - akceptacji vs nieakceptacji - posługiwali się rodzice, komunikując się ze swoimi dziećmi w sytuacjach trudnych, a także jakie stany Ja oraz pozycje życiowe ujawniali w relacjach rodzic-dziecko. Dalsze rozważania oraz prezentacja wyników badań dotyczyć będą weryfikacji hipotez związanych z poszukiwaniem współzależności pomiędzy badanymi zmiennymi niezależnymi a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych (zmienna zależna); ukazane zostaną w kolejnym rozdziale.

ROZDZIAŁ VI
DOŚWIADCZENIA KOMUNIKACYJNE STUDENTÓW A RADZENIE SOBIE ZE STRESEM. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Stres jest nieodłącznym i nieuchronnym elementem życia każdego człowieka. Jest wszechobecny, toteż jego doświadczanie nierozerwalnie wiąże się z potrzebą podejmowania wszelkiego rodzaju specyficznych form aktywności określanych jako radzenie sobie (*coping*) w celu przywrócenia równowagi między zaistniałymi wymaganiami a możliwościami jednostki oraz kontrolowania i samoregulacji pojawiających się stanów emocjonalnych (Heszen, 2014, s. 60). Źródeł wydarzeń stresowych jest wiele. Zalicza się do nich między innymi życie rodzinne, stanowiące szeroki kontekst do wspólnego przeżywania różnego rodzaju sytuacji trudnych, wymagających poszukiwania konstruktywnych sposobów radzenia sobie z nimi.

Z perspektywy problematyki podjętej w niniejszej pracy istotnym stało się dla mnie ukazanie aktywności badanych studentów podejmowanych w celu skutecznego radzenia sobie ze stresem oraz zweryfikowanie hipotezy o istnieniu związku pomiędzy ujawnianymi przez rodziców stanami Ja, pozycjami życiowymi oraz jezykiem nieakceptacji vs akceptacji a radzeniem sobie ze stresem. Zacznę jednak od zaprezentowania wyników badań dotyczących stylów i strategii radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych.

6.1. Radzenie sobie studentów ze stresem

Sytuacja stresowa powinna pobudzać do podejmowania celowych aktywności związanych z radzeniem sobie w celu przywrócenia stanu równowagi między zaistniałymi wymaganiami a posiadanymi możliwościami oraz regulacją przeżywanych stanów emocjonaknych (Heszen-Niejodek, 2014, s. 60). W złożony proces radzenia sobie wpisuje się pojęcia „styl radzenia sobie”, rozumiany jako względnie stała indywidualna tendencja/dyspozycja do przejawiania określonych zachowań oraz określony repertuar strategii stanowiących mniejsze aktywności jednostki podejmowane w ramach danego stylu (Terelak, 2008, s. 347; Łosiak, 2008, s. 100; Heszen-Niejodek, 2014, s. 61, 96; Wrześniewski, 1996, s. 46).

Podjęte przeze mnie eksploracje wśród studentów miały pokazać zatem, jak radzą sobie ze stresem, jakie posiadają preferencje jeśli chodzi o wybór stylu oraz strategii z nim związanych.

Do pomiaru radzenia sobie ze stresem (zmienna zależna przyjęta w tej pracy) wykorzystałam wystandaryzowane narzędzie COPE (*Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem*) autorstwa C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintrauba w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik (szczegółowe informacje dotyczące tego narzędzia zostały opisane w podrozdziale 4.3.1). Składający się z 60 stwierdzeń wchodzących w skład 15 strategii (4 stwierdzenia dla każdej) inwentarz sammooceny radzenia sobie w sytuacjach trudnych COPE umożliwia uchwycenie zarówno stałej tendencji do radzenia sobie w określony sposób, jak również w konkretnej sytuacji stresowej. Stwarza ponadto możliwość zakwalifikowania i przyporządkowania określonych strategii do trzech głównych stylów radzenia sobie, a mianowicie: do Stylu Skoncentrowanego na Problemie, Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych oraz na Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracji na Emocjach (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 39-41). Ilustracją do takiego podziału są poniższe schematy (ryc. 13-15)



Ryc. 13. Styl Skoncentrowany na Problemie i związane z nim strategie. (Opracowanie własne na podstawie Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 39-41)



Ryc. 14. Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych i towarzyszące mu strategie. (Opracowanie własne na podstawie Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 39-41)



Ryc. 15. Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach oraz przypisane mu strategie. (Opracowanie własne na podstawie Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 39-41)

Mając na uwadze powyższy podział, w tabeli 19. przedstawiłam wyniki badań ukazujące radzenie sobie studentów ze stresem w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie** i strategii z nim związanych. Do zbadania istotności różnic ze względu na płeć badanych wykorzystano nieparametryczny test U-Manna-Whitney'a (stosowany przy porównaniach dwóch grup niezależnych) w przypadku zmiennych (strategie), których rozkład odbiegał od normalnego oraz test t-studenta w przypadku stwierdzenia zgodności z rozkładem normalnym (style).

Tabela 19. Radzenie sobie studentów (styl/strategie) oraz istotność różnic ze względu na płeć (kobiety N=230, mężczyźni N=176)

Styl/strategia	**płeć**	$\overline{x}$	**SD**	**t/U**	**Istotność testu p**
Styl Skoncentrowany na Problemie	K	9,18	1,340	t -0,997	n.i.
	M	9,31	1,354		
Strategie					
Aktywne Radzenie Sobie	K	2,70	0,474	U-19197,0	n.i.
	M	2,72	0,511		
Planowanie	K	2,62	0,592	U-20052,5	n.i.
	M	2,61	0,609		
Unikanie Konkurencyjnych Działań	K	2,37	0,546	U-17924,5	0,046
	M	2,47	0,569		
Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	K	2,70	0,545	U-20106,5	n.i.
	M	2,70	0,498		
Powstrzymywanie się od Działań	K	2,34	0,513	U-17639,5	0,025
	M	2,44	0,548		

n.i.- wynik nieistotny statystycznie

Z danych zawartych w tabeli 19. wynika, że radzenie sobie ze stresem w zakresie Stylu Skoncentrowanego na Problemie (tego najbardziej pożądanego) ma podobny przebieg zarówno u studentek, jak i studentów. Wysokie wartości średnich, z niewielką przewagą na korzyść mężczyzn (K=9,18, M=9,31) świadczą o tym, że taki sposób reagowania na sytuację trudną znajduje się w repertuarze zachowań badanej grupy i dość często jest stosowany. Nie zanotowano zatem istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć badanych. Spośród wszystkich strategii związanych z tym stylem radzenia sobie tylko przy dwóch strategiach (Unikanie Konkurencyjnych Działań p=0,046 oraz Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań p=0,025), stwierdzono istotność różnic. W obu strategiach męska strona badanych posiadała przewagę. Oznacza to, że mężczyznom łatwiej jest o zachowanie koncentracji na wytyczonym celu, niezbaczania z obranej drogi przez angażowanie się w tzw. działania konkurencyjne, zastępcze czy aktywności przedwczesne, nie do końca przemyślane.

Odchylenia standardowe dotyczące wszystkich badanych zakresów okazały się bardzo niskie, co świadczy o niewielkim zróżnicowaniu wyników osób badanych.

Kolejna tabela (numer 20) jest prezentacją zachowań studentów związanych z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych, w zakresie **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych.**

Tabela 20. Radzenie sobie studentów (styl/strategie) oraz istotność różnic ze względu na płeć (kobiety N=230, mężczyźni N=176)

Styl/strategia	**płeć**	$\overline{x}$	**SD**	**t/U**	**Istotność testu p**
Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	K	7,15	1,406	t--2,595	0,010
	M	7,54	1,599		
Strategie					
Akceptacja	K	2,29	0,633	U-18205,0	n.i.
	M	2,40	0,629		
Zaprzeczenie	K	1,80	0,530	U-18983,0	n.i.
	M	1,76	0,575		
Odwacanie Uwagi	K	2,30	0,601	U-18045,5	n.i.
	M	2,19	0,553		
Zaprzestanie Działań	K	1,82	0,582	U-19857,0	n.i.
	M	1,80	0,595		
Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych	K	1,53	0,746	U-16351,0	0,000
	M	1,79	0,82 9		
Poczucie Humoru	K	1,64	0,605	U-13188,5	0,000
	M	2,09	0,765		

n.i.- wynik nieistotny statystycznie

Na podstawie uzyskanych wyników, zaprezentowanych w tabeli 20, można stwierdzić, że istnieje statystycznie istotna różnica (p=0,010) ze względu na płeć badanych w zakresie stosowania Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Z analizy średnich (K=7,15; M=7,54) wynika, że mężczyźni częściej niż kobiety stosują w sytuacjach trudnych zachowania unikowe, przy czym o różnicy decydują dwie spośród sześciu strategii. Większość strategii radzenia sobie w ramach omawianego stylu cechuje zbliżony poziom nasilenia, oprócz strategii związanej z Zażywaniem Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (p=0,000) i Poczuciem Humoru (p=0,000). W obu strategiach wykazano statystyczną istotność różnic, zaś wyższe wyniki średnich wśród mężczyzn

wskazują na to, że ten sposób radzenia sobie jest bardziej nasilony w ich grupie. Obie strategie wiążą się z potrzebą łagodzenia przykrych emocji towarzyszących zaistniałej sytuacji trudnej, jednakże poprawa samopoczucia ma tylko doraźny, chwilowy charakter i zdecydowanie nie ułatwia podejmowanie działań ukierunkowanych na rozwiązanie problemu, przeciwnie - może pogorszyć sytuację. Poza tymi różnicami na granicy istotności (p=0,059) plasuje się strategia odwracania uwagi, która jest nieco częściej reprezentowana przez kobiety. Ten wynik współgra z niższymi wynikami studentek w strategii Unikania Konkurencyjnych Działań, należącej do Stylu Skoncentrowanego na Problemie.

Niskie wyniki odchylenia standardowego wskazują na niewielkie zróżnicowanie w zakresie udzielanych odpowiedzi.

W tabeli 21. przedstawiono uzyskane wyniki badań dotyczące ujawnianego przez studentów **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach** podczas przeżywania sytuacji stresowych.

Tabela 21. Radzenie sobie studentów (styl/strategie) oraz istotność różnic ze względu na płeć (kobiety N=230, mężczyźni 176)

Styl/strategia	**płeć**	$\bar{x}$	**SD**	**t/U**	**Istotność testu p**
Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	K	6,82	1,412	t-7,530	0,000
	M	5,76	1,388		
Strategie					
Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	K	2,87	0,734	U-14365,5	0,000
	M	2,50	0,706		
Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	K	2,88	0,797	U-11862,0	0,000
	M	2,29	0,758		
Zwrot ku Religii	K	2,25	0,976	U-16846,0	0,003
	M	1,96	0,879		
Koncentracja na Emocjach	K	2,73	0,590	U-12872,5	0,000
	M	2,35	0,597		

Dane przedstawione w tabeli 21 wskazują, że różnice istotne statystycznie dotyczą zarówno Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach

(p=0,000), jak i wszystkich strategii podporządkowanych temu stylowi. Przeprowadzone analizy średnich dowodzą, że to kobiety częściej niż mężczyźni stosują zachowania związane z omawianym stylem (K=6,82, M=5,76). Wyższe wyniki średnich uzyskały kobiety również we wszystkich strategiach tworzących styl związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. O ile strategia związana z silną koncentracją na wywołanych stresem emocjach może działać destrukcyjnie i poważnie utrudniać podejmowanie efektywnych aktywnośći ułatwiających wyjście z trudnej sytuacji, o tyle trzy pozostałe strategie mogą, jak stwierdzają autorzy narzędzia (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 41), przy odpowiednim podejściu, stanowić skuteczną pomoc. W praktyce może to oznaczać na przykład sięgnięcie po profesjonalną pomoc psychologiczną[12] lub podzielenie się swoimi przeżyciami z drugą osobą, by w ten sposób dać ujście swoim emocjom, uzyskać niezbędną równowagę i siłę do pokonywania trudności (Heszen, 2014, s. 94).

Ujęte w tabeli wyniki odchyleń standardowych wskazują na niewielkie różnice w zakresie udzielanych przez respondentów odpowiedzi.

Reasumując, analiza wyników badań wskazuje, iż dominującym stylem w radzeniu sobie ze stresem okazał się Styl Skoncentrowany na Problemie (K=9,18, M=9,31) z niewielką przewagą na korzyść mężczyzn, sugerującą, że koncentracja na wyznaczonym celu, zorientowanie typowo zadaniowe, stanowi ich silniejszą stronę. Najrzadziej badani studenci podejmują zachowania związane ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach (K=6,82, M=5,76). Mając na uwadze wartości uzyskanych średnich, dotyczące również strategii tworzących ten styl, oraz fakt, że liczniejszą grupę stanowiły kobiety, to niewątpliwie należy wnioskować, że to właśnie one najczęściej stosowały ten rodzaj aktywności w wychodzeniu z sytuacji trudnych. Warto przy tym zaznaczyć, że Zwrot ku Religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego i uzyskanie go, może w praktyce przełożyć się na działanie typowo ukierunkowane na aktywne formy radzenia sobie.

W wyłonionym z badań opisie sposobów przezwyciężania sytuacji trudnych przez badnych studentów na drugim miejscu znajduje się niekonstruktywny Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych, istotnie częściej wybierany przez studentów w porównaniu ze studentkami. Wśród strategii związanych z tym stylem najbardziej

[12] Jak wskazują dane, kobiety w Polsce rzeczywiście w przypadku problemów psychicznych częściej niż mężczyźni zgłaszają się do specjalistów, szukając profesjonalnej pomocy (Cylkowska-Nowak, Plucińska, 2010, s. 9-15).

niebezpieczną formą radzenia sobie może być sięganie po alkohol lub inne środki psychoaktywne. Różnice wartości średnich (K=1,53, M=1,79) pokazały, że – choć ogólnie studenci rzadko wykorzystują tę strategię - jest to kwestia bardziej problematyczna dla męskiej części grupy badanej. Dla mężczyzn również, jak wynika z analizy porównawczej (K=1,64, M=2,09), strategia opisana w narzędziu badawczym jako Poczucie Humoru może stanowić poważne utrudnienie w opanowaniu sytuacji stresowej. Z jednej strony przejawiane poczucie humoru może sprzyjać łagodzeniu napięć, uzyskaniu wewnętrznej równowagi i dystansu, ale z drugiej strony może przerodzić się (zwłaszcza przy częstym stosowaniu) w bagatelizowanie i ignorowanie powstałego problemu, co w efekcie nie przyczyni się do jego rozwiązania.

Taki obraz strategii radzenia sobie w zależności od płci nie zaskakuje, jeśli weźmie się pod uwagę funkcjonujące wciąż w społeczeństwie stereotypy rodzajowe. Socjalizacja dziewczynek ukierunkowana jest zarówno na tworzenie więzi (Strategia Poszukiwania Wsparcia Emocjonalnego), jak i na dawanie przyzwolenia na okazywanie słabości i otwartego proszenia o pomoc (Strategia Poszukiwania Wsparcia Instrumentalnego). Jednocześnie w stereotypowy wizerunek kobiety wpisana jest emocjonalność i jej nieskrepowana ekspresja oraz wyższa religijność (przynajmniej w kulturze chrześcijańskiej), nie dziwią więc wyższe wyniki studentek w strategiach Koncentracja na Emocjach i Zwrot ku Religii. Natomiast ważnym elementem stereotypu „prawdziwego" mężczyzny jest nieokazywanie słabości (niższe wyniki w strategiach polegających na poszukiwaniu wsparcia) i samodzielne radzenie sobie z problemami, jak również racjonalność i niska emocjonalność (niższe wyniki w strategii skoncentrowanej na emocjach). Z męskością wiąże się też przyzwolenie na nadużywanie alkoholu, zwłaszcza w sytuacjach trudnych[13]. Tego rodzaju zachowania, jak i istotnie wyższe wyniki mężczyzn w stylu unikowym, zdają się potwierdzać większe trudności mężczyzn w konstruktywnym radzeniu sobie ze stresem w sytuacjach problemowych, mimo nieznacznej przewagi w odniesieniu do średnich wyników Stylu Skoncentrowanego na Problemie.

[13] Dane wskazują, że obecnie kobiety, zwłaszcza młode, coraz częściej sięgają po alkohol, jednak – jak pisze S. Królikowska (2011, s.391): „Kobiety-alkoholiczki częściej są etykietkowane z powodu swojego uzależnienia. Naruszając normy zachowań stereotypowo uznawane jako nieodpowiednie dla ich płci, często piją samotnie, ukrywając swoją chorobę, a także są niechętne do podjęcia terapii alkoholowej z obawy przed kolejnym naznaczeniem społecznym."

Podjęte przeze mnie badania wpisują się w szeroki nurt badań związanych z radzeniem sobie na gruncie wielu dyscyplin naukowych (medycyna, psychologia, socjologia, pedagogika i.in.). Ze względu na charakter moich eksploracj badawczych ograniczę się zatem tylko do tych, które związane były ze środowiskiem studenckim. Ten szczególny okres w życiu młodego człowieka związany jest z wieloma zmianami nowym zakresem obowiązków i zadań, funkcjonowaniem w nowym środowisku, co dla wielu osób stanowi źródło stresów, zmagań i wyzwań. W literaturze przedmiotu problematyka trudności doświadczanych przez studentów podejmowana była przez wielu badaczy[14]. Mając na uwadze fakt, iż badana przeze mnie młodzież to głównie studenci pierwszego i drugiego roku studiów, odniosę się pokrótce do interesujących badań przeprowadzonych przez Stanisławę Byrę i Monikę Parchomiuk (2009, s.237-250). Przedmiotem zainteresowania uczyniły badaczki osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem młodzieży studenckiej podejmującej naukę na pierwszym roku studiów. Głównym celem badawczym stała się próba dokonania identyfikacji *preferowanego radzenia sobie ze stresem (dyspozycyjnego i sytuacyjnego)* (Tamże, s. 9). W podjętych badaniach do sytuacji trudnych zaliczono: naukę, kontakty interpersonalne, zdrowie, problemy praktyczne i organizacyjne. Dokonane analizy wyników badań pokazały, iż najczęściej studenci doświadczają trudności edukacyjnych, a weryfikacja ujawnianych zdolności zaradczych wskazała na częstsze poszukiwanie wsparcia emocjonalnego przez kobiety oraz przejawianie zwiększonej aktywności zadaniowej u mężczyzn (podobnie jak w moich badaniach). W zakresie posiadanych przez studentów zasobów szczególnie sumienność oraz otwartość na doświadczenie miały największy udział na dyspozycyjny i sytuacyjny proces radzenia sobie.

W złożonym procesie badawczym uwzględniono również wpływ postaw wychowawczych matek i ojców na dyspozycyjne i sytuacyjne cechy radzenia sobie ze stresem charakteryzujących badanych studentów. Ten aspekt wzbudził we mnie największą ciekawość i zainteresowanie. Okazało się zatem, że studenci postrzegają swoich rodziców jako osoby pozytywnie zaangażowane i akceptujące, posiadające znaczącą rolę w sieci ich wsparcia, nawet jeśli bezpośrednie kontakty uległy ograniczeniu ze względu na zmianę miejsca zamieszkania. Uzyskane wyniki badań pokazały, że rola

[14] (Bartkowicz, 1981; Malewska, Naumowicz 1990; Czajkowska, Czajkowski, 1996; Grochmal-Bach, 1996; Borowiec, Sanicka, 1996; Rostowska, 1997; Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 1999; Misra, McKean, 2000; Borkowski 2001; Sęk, Pasikowski, 2001b; Heszen-Niejodek, 2004; Gupchup, Borrego, Konduri, 2004; Guszkowska, 2003;2004; Pritchard, Wilson, 2007; Mussarat, Seema, Kausar, 2013; Korczyński,2015; Iskra, 2008, 2010, 2011, 2015; Kwaah, Esslfie, 2017; Kuśpit, 2018; i.in.)[14]

i wkład postaw wychowawczych matek był bardziej znaczący niż ojców (Tamże, s. 238-240). Przeprowadzone przeze mnie analizy także wskazały na większe zaangażowanie matek i tym samym większy ich wpływ na kształtowanie się umiejętności radzenia sobie ich dzieci w sytuacjach trudnych.

Problematykę radzenia sobie studentów podjęła również Justyna Iskra (2015, s. 154-176), dla której celem stało *poszukiwanie współzależności między zmiennymi osobowościowymi a sposobami radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z nasilenia problemów i poziomu prężności charakterystycznej dla osób badanych* (Tamże, s. 154). Pojęcie *prężność* rozumiane jako proces skutecznej adaptacji do zaistniałych warunków oraz powrót do satysfakcjonującego funkcjonowania. Przeprowadzone analizy uzyskanych wyników badań ukazały, że najniższy poziom doświadczanych trudności dotyczy młodzieży, która posiada osobowościowe zasoby determinujące prężne funkcjonowanie oraz wysoką prężność osobową wyrażaną w umiejętnościach współdziałania oraz tworzenia bliskich relacji interpersonalnych. Oznacza to, że takie osoby potrafią w sposób efektywny i skuteczny radzić sobie w zaistniałych warunkach bez względu na charakter pojawiających się trudności. Ten wniosek w kontekście wyników uzyskanych w moich badaniach może oznaczać, że strategie związane z poszukiwaniem wsparcia, istotnie częściej wybierane przez studentki, mogą mieć pozytywne skutki, ponieważ służą – poza rozwiązaniem problemu – również pogłębianiu więzi.

Wprawdzie podobieństwo między moimi badaniami a badaniami Iskry ogranicza się głównie do eksplorowania tego samego środowiska, niemniej w nawiązaniu do uzyskanych przez badaczkę wyników badań warto zauważyć, że komunikacja rodzicielska, która była przedmiotem moich badań, może znacząco przyczyniać się do tworzenia cennych, osobistych zasobów niezwykle przydatnych w procesie radzenia sobie. Interesujący z mojego punktu widzenia był zatem wniosek końcowy (jeden z wielu) dotyczący konieczności prowadzenia dalszych eksploracji tego środowiska związanych również z ustaleniem znaczenia wpływów wychowawczych i rodzinnych (Tamże, s. 37, 164-176). Mając na uwadze charakter moich poszukiwań badawczych, poczyniona przez badaczkę uwaga wydaje się być bardzo ważna i poniekąd potwierdza zasadność podjętych przez mnie badań.

Posiadając już wiedzę dotyczącą preferencji studentów w zakresie radzenia sobie (style i strategie), dalsze rozważania oraz analizy związane będą z empiryczną weryfikacją postawionych hipotez badawczych.

6.2. Stany Ja, pozycje życiowe oraz język nieakceptacji vs akceptacji rodziców badanych studentów a radzenie sobie ze stresem w sytuacjach trudnych – weryfikacja hipotez

Zgodnie z wysuniętymi hipotezami przyjęłam założenie o istnieniu zależności między stanami Ja, pozycjami życiowymi rodziców oraz stosowanym przez nich językiem nieakceptacji vs akceptacji a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach stresowych. Empiryczna weryfikacja tych hipotez, wynikających z założeń teoretycznych analizy transakcyjnej oraz koncepcji Thomasa Gordona, zostanie zaprezentowana w kolejnym podrozdziale na podstawie otrzymanych wyników badań oraz ich interpretacji.

6.2.1. Stany Ja i pozycje życiowe badanych studentów a radzenie sobie w sytuacjach trudnych – weryfikacja hipotezy I

Zgodnie z tym, co powiedział twórca analizy transakcyjnej Eric Berne (1998, s. 31), fundamentem całej koncepcji stał się model struktury osobowości, w którym kluczową rolę odgrywają stany Ja (R-Rodzic, D-Dorosły, Dz-Dziecko), ujawniające się poprzez określone zachowania. Przypomnę, że na potrzeby tej pracy przyjęto podział uwzględniający stany:

- Rodzica Krytycznego RK;
- Rodzica Opiekuńczego RO;
- Dorosłego D
- Dziecka Przystosowanego DzP;
- DzieckaNaturalnego DzN.

Odwołując się do teorii analizy transakcyjnej, przyjęłam hipotetycznie założenie o istnieniu związku między stanami Ja i pozycjami życiowymi ujawnianymi przez rodziców badanych w ich rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych w przeszłości a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych obecnie – hipoteza I.

Do empirycznej weryfikacji powyższej hipotezy zastosowałam nieparametryczny test korelacji rho-Spearmana, ponieważ pomimo przebadania dużej próby (406 osób), co uprawniało do przyjęcia *a priori* założenia o rozkładzie normnalnym mierzonych zmiennych ilościowych, analizy eksploracyjne ujawniły jednak, że dla wielu z mierzonych zmiennych rozkłady empiryczne były silnie prawoskośne (przewaga niskich wyników).

Aby zatem zapewnić porównywalność miar korelacji, współczynnik rs (bardziej odporny na zakłócenia normalności) stosowano dla wszystkich par zmiennych (również dla tych, których rozkłady empiryczne nie odbiegały istotnie od rozkładu normalnego).

6.2.1.1. Stany Ja rodziców a radzenie sobie w sytuacjach trudnych badanych studentów

Odwołując się do podstaw teoretycznych analizy transakcyjnej, uaktywnianie określonych stanów Ja warunkuje konkretne zachowania. Badanie tego procesu jest przedmiotem zainteresowania analizy funkcjonalnej. Dzięki niej, na podstawie określonych wskaźników zachowaniowych werbalnych i pozawerbalnych poszczególnych stanów Ja, takich jak: treść wypowiedzi, ton głosu, mimika ciała, gestykulacja, postawa ciała, można wnioskować, jaki stan Ja w sensie strukturalnym został aktywizowany. Istotnym jest przy tym fakt, że istnieje u poszczególnych osób tendencja do przejawiania zachowań z niektórych stanów Ja częściej niż z innych (Pankowska, 2010, s. 41, 284). Mając zatem na uwadze fakt, że codzienne relacje rodziców z dziećmi, zwłaszcza w sytuacjach problemowych, nasyconych silnymi emocjami, prowokują do określonych zachowań, często powtarzalnych i powiązanych z określonymi stanami Ja, podjęłam próbę przeprowadzenia badań, których wyniki przedstawiam kolejno niżej w tabelach od 22 -.27 Uzyskane wyniki badań stały się podstawą do weryfikacji założenia o istnieniu zależności pomiędzy ujawnianymi w rozmowach stanami Ja rodziców badanych studentów a ich radzeniem sobie w sytuacjach trudnych w teraźniejszości.

W tabeli 22 przedstawiono analizy korelacyjne pomiędzy stanami Ja ojców ujawnianymi podczas przeżywania sytuacji trudnych a radzeniem sobie studentów (ich dzieci) w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie** oraz przyporządkowanych mu strategii. W hipotezie roboczej przyjęto, że ten styl będzie dodatnio korelował ze stanem Dorosłego Rodzica.

Tabela 22. Stany Ja ojca a radzenie sobie ze stresem badanych studentów (Styl Skoncentrowany na Problemie)

Styl/ Strategie	Rodzic Krytyczny	Rodzic Opiekuńczy	Dorosły	Dziecko Przystosowane	Dziecko Naturalne
Styl I Skoncentrowany na Problemie	n.i.	n.i.	**rs=0,16; p<0,01**	n.i.	n.i.
S1.Aktywne Radzenie Sobie	n.i.	n.i.	**rs=0,18; p<0,001**	n.i.	n.i.
S2.Planowanie	n.i.	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.	n.i.
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	**rs=0,15; p<0,01**	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z analizy danych zawartych w tabeli 26. wynika, iż istnieją pewne związki między stanami Ja ojców a radzeniem sobie studentów ze stresem. Dotyczą one stanu Dorosłego ojców, który koreluje w sposób dodatni (rs=0,16) z występującym u dzieci Stylem Skoncentrowanym na Problemie oraz strategiami: Aktywne Radzenie Sobie (rs=0,18), Planowanie (rs=0,12) oraz Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,15). Ujawnione w wynikach korelacje potwierdzają, że charakterystyczne dla stanu Dorosłego wskaźniki, takie jak: racjonalne, logiczne myślenie i działanie, stanowią dla dzieci swgo rodzaju „drogowskaz", jak sobie radzić w sytuacjach trudnych, czyli podejmować czynności ukierunkowane na rozwiązanie problemu, nie angażować się w działania konkurencyjne oraz dokładnie planować działania zaradcze. Ponadto bodziec ze stanu Dorosłego ojca kierowany jest do stanu Dorosłego dziecka, zatem istnieje prawdopodobieństwo, że aktywizuje w nim w ten sposób racjonalne myślenie skoncentrowane na zadaniu. W odniesieniu do stanu Dorosłego hipoteza się potwierdziła.

Pozytywna, choć słaba korelacja (rs=0,10) dotyczy również stanu Rodzica Opiekuńczego oraz Dziecka Przystosowanego ojców i strategii radzenia sobie polegającej na Unikaniu Konkurencyjnych Działań u studentów. Związki te nie były zakładane w hipotezie, ale dodatnia korelacja tej strategii ze stanem Dziecka Przystosowanego ojca (rs=0,10), który kieruje swoje komunikaty również do tego stanu u dziecka, może skłaniać je do przystosowania się do panujących zasad i wyzwalać poczucie obowiązku, charakterystyczne dla Dziecka Przystosowanego, co pozwala unikać rozpraszania się w sytuacjach wymagających rozwiązania problemu. Trudniej wyjaśnić dodatnią korelację aktywności stanu Rodzica Opiekuńczego ojca ze stosowaniem strategii Unikania Konkurencyjnych Działań w sytuacji trudnej, skoro w transakcji równoległej Rodzic Opiekuńczy kieruje zwykle bodziec do Dziecka Naturalnego partnera, dla którego wykonywanie ciekawszych zajęć jest bardziej atrakcyjne niż rozwiązanie problemu. Być może samo zainteresowanie ojca problemem dziecka i chęć pomocy w poradzeniu sobie z nim powoduje, że dziecko siłą rzeczy również koncentruje się na tej sytuacji zamiast na innych działaniach, i wzorzec ten może się utrwalić. Niemniej te ostatnie korelacje były słabe, zatem ten związek między zmiennymi wymagałby dalszych eksploracji.Może to oznaczać, że komunikowanie się ojców ze stanu Rodzica Opiekuńczego, nasycone troską, empatycznym rozumieniem i szacunkiem, sprzyja także uruchamianiu przez ich dzieci strategii służących koncentracji na zadaniu. Dodatnia korelacja tej strategii wystąpiła również ze stanem Dziecka Przystosowanego ojców (rs=0,10). Przystosowanie się do panujących zasad, charakterystyczne dla Dziecka Przystosowanego, zdaje się również sprzyjać unikaniu rozpraszania się w sytuacjacjach wymagających rozwiązania problemu.

Kolejna tabela nr 23 ukazuje wyniki badań dotyczące związku stanów Ja ojców z radzeniem sobie ze stresem ich dzieci – badanych studentów w zakresie **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych.** W hipotezie roboczej przyjęto, że ten styl będzie miał pozytywny związek ze stanem Rodzica Krytycznego i Dziecka Przystosowanego rodziców, ponieważ działanie z tych stanów wiąże się z konkretnymi oczekiwaniami wobec dziecka, zwłaszcza posłuszeństwa w dostosowaniu się do woli rodzica bądź obowiązujących norm. W konsekwencji może to obniżać samodzielność dziecka, skłaniać je do pasywności, a w sytuacjach trudnych – do stosowania strategii unikowych z powodu utrwalonej bezradności.

Tabela 23. Stany Ja ojca a radzenie sobie ze stresem badanych studentów (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Strategie/Styl	**Rodzic Krytyczny**	**Rodzic Opiekuńczy**	**Dorosły**	**Dziecko Przystosowane**	**Dziecko Naturalne**
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**
S1. Akceptacja	**rs=0,14; p<0,01**	n.i.	n.i.	**rs=0,11; p<0,05**	n.i.
S2. Zaprzeczanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,19 p<0,001**
S3. Odwracanie uwagi	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S4. Zaprzestanie Działań	**rs=0,11; p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,19; p<0,001**
S5. Zażywanie Alkoholu lub Innych Środkow Psychoaktywnych	n.i.	n.i.	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=-0,11; p<0,05**	n.i.
S6. Poczucie humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Ujęte w tabeli 23 wyniki wskazują, iż komunikacja ojców ze stanu Rodzica Krytycznego pozytywnie koreluje ze strategiami studentów: Akceptacja (rs=0,14) i Zaprzestanie Działań (rs=0,11). Zatem postawa ojców oparta na osądzaniu i krytykowaniu oraz autorytarnym zarządzaniu rezonuje u dzieci w postaci przejawaiania zachowań unikowych, polegających na pasywności, poddaniu się, niepodejmowaniu działań zaradczych. Również dodatnia, choć słaba korelacja jest widoczna w przypadku stanu Dziecka Przystosowanego ze strategią Akceptacji, czyli pogodzenia się z niekorzystną sytuacją. W odniesieniu do postawionej nie są to wyniki, które by ją jednoznacznie potwierdzały, zwłaszcza że inne związki między zmiennymi są silniejsze.

Jedyny stan Ja, który wykazuje dodatnią korelację z całym stylem (rs=0,15) oraz ze strategiami: Zaprzeczanie (rs=0,19) i Zaprzestanie Działań (rs=0,19) to stan Dziecka Naturalnego ojca. Oznacza to, że zachowania ojców związane z eksponowaniem emocji, spontanicznym reagowaniem na zaistniałą sytuację czy nawet zaniedbywaniem obowiązków na rzecz rozrywek i zabaw, przyczniają się do uruchamiania przez dzieci w sytuacjach trudnych strategii unikowych, nie przyczyniających się do rozwiązywania

pojawiających się problemów. Taką sytuację można wytłumaczyć na gruncie analizy transakcyjnej, choć odwołując się do innego mechanizmu niż zakładany w hipotezie. W transakcji równoległej aktywność Dziecka Naturalnego osoby uruchamia ten sam stan Ja u partnera interakcji. Zachowanie z tego stanu Ja przejawiane przez ojców może zatem aktywizować u dzieci analogiczny stan, którego zasoby (poza twórczym aspektem Małego Profesora) nie skłaniają do rozwiązywania problemów, ale raczej do myślenia magicznego lub fantazjowania, co sprzyja ignorowaniu problemu, ale też wiążą się z małą wytrwałością, brakiem koncentracji, tendencją do zabawy, lenistwem, które mogą przejawiać się w strategii Zaprzestanie Działań. Jeśli takie wzorce reagowania na problem utrwalą się, również w późniejszym życiu człowiek może po nie sięgać w sytuacjach stresowych.

Na uwagę również zasługują dwie ujemne, choć słabe korelacje: Dziecka Przystosowanego i Dorosłego ze strategią Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (rs= -0,11 i -0,10). Nie były one ujęte w hipotezie, ale ich wyjaśnienie wydaje się dość oczywiste. Reagowanie ze stanu Dorosłego może być dla dzieci drogą do uczenia się odpowiedniego i racjonalnego podejścia do trudności, bez potrzeby uciekania od problemu poprzez zmianę stanu świadomości (alkohol, inne środki psychoaktywne). Z kolei zachowanie z Dziecka Przystosowanego ojca skierowane do stanu Dziecka Przystosowanego syna/córki umacnia przekonanie o konieczności przestrzegania zasad i norm społecznych, w których może się mieścić unikanie nadużywania alkoholu i innych środków psychoaktywnych.

Tabela 24 zawiera wyniki korelacji stanów Ja ojców z radzeniem sobie ze stresm ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.** W hipotezie założono, że realizacja tego stylu w dorosłości będzie miała związek z aktywnością stanów Rodzica Opiekuńczego i Dziecka Naturalnego ojca/matki w relacjach z dziećmi w sytuacjach trudnych, ponieważ oba stany są ukierunkowane na aktywność stanu Dziecka Naturalnego u dzieci, co wiąże się z potrzebą opieki i wsparcia.

Tabela 24. Stany Ja ojca a radzenie sobie ze stresem badanych studentów (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Strategie/Styl	**Rodzic Krytyczny**	**Rodzic Opiekuńczy**	**Dorosły**	**Dziecko Przystosowane**	**Dziecko Naturalne**
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	n.i.	**rs=0,22; p<0,001**	**rs=0,21; p<0,001**	n.i.	n.i.
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	n.i.	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,20; p<0,001**	n.i.	n.i.
S2.Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	n.i.	**rs=0,21; p<0,001**	**rs=0,17; p<0,001**	n.i.	n.i.
S3.Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.	n.i.
S4. Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	**rs=0,11; p<0,05**	**rs=0,24; p<0,001**	**rs=0,18; p<0,001**	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z analizy danych zawartych w tabeli 24 wynika, że demonstrowane przez ojców w sytuacjach problemowych stany Rodzica Opiekuńczego (rs=0,22) i Dorosłego (rs=0,21) dodatnio korelują ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Stan Rodzica Opiekuńczego, zgodnie z hipotezą, ojców dodatnio koreluje z trzema strategiami uruchamianymi w sytuacjach problemowych przez ich dzieci, mianowicie: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=017); Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=0,21) oraz Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie (rs=024), przy czym najwyższa siła korelacji dotyczy dwóch ostatnich strategii, związanych ewidentnie ze sferą emocjonalną. Poszukując uzasadnienia tych związków, można przypuszczać, że o ile opiekuńczość ojców jest wobec dzieci jak najbardziej wskazana i pożądana, o tyle, jej nadmiar może w dzieciach kształtować postawę bezradności i odbierać im poczucie sprawstwa. W konsekwencji pojawiający się problem nabiera „ogromnych rozmiarów" i może być zanadto odbierany emocjonalnie. Stąd w poczuciu

nieradzenia sobie pojawiać się może potrzeba poszukiwania głównie wsparcia emocjonalnego w celu uzyskania stabilizacji emocjonalnej. Oczywiście sięganie po wsparcie instrumentalne czy emocjonalne nie jest niczym niestosownym, ale jeśli jest to jedyna lub często występująca postać radzenia sobie, to wówczas może stanowić poważne źródło porażek w sytuacjach gdy tego wsparcia zabraknie. Z drugiej strony brak było istotnie statystycznych związków ze stanem dziecka Naturalnego, co może oznaczać, że oddziaływanie Rodzica Opiekuńczego ojca może nie tyle wyzwalać u syna/córki poczucie „dziecięcej" bezradności, co budować zaufanie do innych i utwierdzać w przekonaniu, że są w stanie skutecznie pomóc w sytuacjach trudnych. Taka interpretacja wydaje się potwierdzać pozytywną korelację ze stanem Dorosłego.

Okazało się bowiem, czego nie zakładano w hipotezie, że stan Dorosłego ojców aktywuje u ich dzieci w radzeniu sobie ze stresem wszystkie strategie związane z omawianym stylem. Wprawdzie każda z tych strategii może utrudniać poradzenie sobie z sytuacja trudną, to jednak przy odpowiednim skorzystaniu z tych form radzenia sobie, można uzyskać pożądany skutek. Na przykład uzyskanie wsparcia w wyniku skorzystania z profesjonalnej pomocy czy dobrej rady przyjaciela może przyczynić się do uzyskania wiedzy przydatnej do rozwiązania zaistniałego problemu, podobnie jak rozeznanie się w swoich emocjach i odpowiednie ich uzewnętrznienie (np. w postaci komunikatów „Ja"). Religia również może wpływać na pozytywne przewartościowanie i podjęcie aktywnych form radzenia sobie. Nawet koncentracja na emocjach, jeśli służy samoświadomości i samokontroli, może być pierwszym krokiem (uspokojenie emocji, rozeznanie w swoim stanie uczuciowym) do przejścia do spokojnego i racjonalnego podejścia do rozwiązywania problemu (stanu Dorosłego).

Odnotowano również dodatnią korelację (rs=0,12) między stanem Dziecka Przystosowanego ojców a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci przez uruchamianie strategii polegającej na Koncentracji na Emocjach i ich Wyładowaniu. Jest to raczej mało zrozumiała zależność, ponieważ stan Dziecka Przystosowanego z reguły wiąże się z pewną sztywnością i schematycznością zachowań i nie stwarza tym samym klimatu do ujawniania emocji, chyba że są to emocje na przykład związane z buntem czy złością. Na dość niskim poziomie (rs=0,11) stwierdzono również dodatnią korelację między stanem Rodzica Krytycznego a uruchamianą przez ich dzieci strategią związaną z Koncentracją na Emocjach i ich Wyładowaniu. Można wnioskować, że postawa ojców nacechowana krytycyzmem, osądzaniem budzi wiele emocji u dzieci (np. gniew, złość, poczucie

niezrozumienia lub niesprawiedliwości), co może nadmiernie koncentrować ich uwagę na przeżywanych uczuciach w sytuacjach trudnych, zwłaszcza konfliktowych.

Kolejne tabela nr 25 jest prezentacją zależności stanów Ja matek ujawnianych w sytuacjach trudnych a radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie.**

Tabela 25. Stany Ja matki a radzenia sobie ze stresem badanych studentów (Styl Skoncentrowany na Problemie)

Styl/Strategie	Rodzic Krytyczny	Rodzic Opiekuńczy	Dorosły	Dziecko Przystosowane	Dziecko Naturalne
Styl I Skoncentrowany na Problemie	n.i.	**rs=0,13; p<0,01**	**rs=0,27; p<0,001**	n.i.	**rs=-0,13; p<0,05**
S1. Aktywne Radzenie Sobie	**rs=-0,11; p<0,05**	**rs=0,10; p<0,05**	**rs=0,24; p<0,001**	n.i.	**rs=- 0,10; p<0,05**
S2.Planowanie	n.i.	n.i.	**rs=0,20; p<0,001**	n.i.	**rs=-0,10; p<0,05**
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	**rs=-0,16; p<0,01**	**rs=0,13; p<0,01**	**rs=0,19; p<0,001**	n.i.	**rs=-0,17; p<0,001**
S5. Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Analiza danych ujętych w tabeli 25 wskazuje na istnienie zależności istotnych statystycznie trzech stanów Ja matek (oprócz stanu Dziecka Przystosowanego i Rodzica Krytycznego) a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci w zakresie Stylu Skoncentrowanego na Problemie. Związki te z jednej strony potwierdzają postawioną hipotezę (najsilniejsza korelacja ze stanem Ja-Dorosły), z drugiej – wykraczają poza nią. Dodatnie korelacje zaobserwowano pomiędzy stanem Dorosłego (rs=0,27), Rodzica Opiekuńczego (rs=0,13) oraz ujemną korelację między stanem Dziecka Naturalnego (rs=-0,13) matek

a przejawianym przez ich dzieci w sytuacjach stresowych stylem Skoncentrowanym na Problemie. Świadczy to o tym, że zarówno stan Rodzica Opiekuńczego (troska, empatia, zauważanie potrzeb dziecka) oraz stan Dorosłego matek (umiejętność racjonalnego, logicznego myślenia i działania) sprzyja wykształceniu u dzieci stylu radzenia sobie ze stresem opartym na Koncentracji na Problemie, dającym największą szansę na satysfakcjonujące rozwiązanie zaistniałego problemu oraz wyjście z sytuacji trudnej. Stan Dziecka Naturalnego (spontaniczne, niekonsekwentne, emocjonalne reakcje), jak pokazały wyniki badań, nie tylko ujemnie koreluje z omawianym stylem, ale również z trzema strategiami, mianowicie: Aktywnym Radzeniem Sobie (rs=-0,10), Planowaniem (rs=-0,10), Pozytywnym Przewartościowaniem i Rozwójem (rs=-0,17). Takie wyniki nie dziwią, ponieważ zachowania związne ze stanem Dziecka Naturalnego matek mogą oznaczać bagatelizowanie problemu i tym samym nieumiejętność poradzenia sobie z nim. W konsekwencji obserwacja takich zachowań (zwłaszcza przy ich powtarzalności) może wpływać na sposób myślenia dzieci i tym samym ograniczać ich możliwości w zakresie radzenia sobie poprzez uruchamianie aktywności zmierzających do usunięcia stresora lub skutków nim wywołanych, planowania działań zaradczych czy odnajdywania w sytuacji trudnej jej pozytywnych stron, czyli takich, które mogłyby służyć rozwojowi. Negatywne (ujemne) korelacje dotyczyły również stanu Rodzica Krytycznego matek a strategiami stosowanym przez dzieci, takimi jak: Aktywne Radzenie Sobie (rs=-0,11) i Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (rs=-0,16). Jak widać przekaz płynący od matek znajdujących się w stanie Rodzica Krytycznego znacząco obniżał możliwości ich dzieci w zakresie poradzenia sobie w sytuacjach stresowych. Z jednej strony autorytarne, nakazowe zachowanie rodzica hamuje samodzielność dziecka i wiarę w skuteczność własnych działań, z drugiej – nie sprzyja rozwojowi, którego fundamentem jest refleksja, krytycyzm i pokonywanie trudności.

Z kolei stan Rodzica Opiekuńczego i Dorosłego matek pozytywnie przyczyniał się do uruchamiania prawie wszystkich strategii związanych z radzeniem sobie. Najsilniejsze związki między stanem Dorosłego matek a sposobem radzenia sobie ich dzieci dotyczyły dwóch strategii: Aktywnego Radzenia Sobie (rs=0,24) oraz Planowania (rs=0,20). Ten pozytywny związek potwierdza, że zachowania rodziców oparte na racjonalności stanowią dla dzieci odpowiednią lekcję poglądową, jak w korzystny dla siebie sposób można rozwiązywać swoje problemy. Obie strategie odwołują się zarówno do myślenia, rozważania, jak i do podejmowania stosownych działań, zmierzających do likwidacji

problemu. Koncentracja na problemie sprawia, że dzieci nie angażują się zatem w inne aktywności (strategia Unikania Konkurencyjnych Działań - rs=0,17), które mogłyby stanowić przeszkodę w osiągnięciu zaplanowanego celu. Z kolei stan Rodzica Opiekuńczego matek dodatnio koreluje z trzema strategiami, z jakich korzystają ich dzieci w sytuacjach trudnych: Aktywnym Radzeniem Sobie (rs=0,10), Unikaniem Konkurencyjnych Działań (rs=0,10) oraz Pozytywnym Przewartościowaniem i Rozwojem (0,17). Istnienie tych związków może świadczyć o tym, że opiekuńczość matek (odpowiednio dozowana) nie przytłaczała ich dzieci i nie przyczyniła się do ukształtowania w nich postawy bierności i niesamodzielności. Dzieci takich matek nie tylko posiadają umiejętność uruchamiania adekwatnych aktywności, ale potrafią również z zaistniałej sytuacji wyciągać sensowne wnioski służące ich rozwojowi.

Pozostawanie matek w stanie Dziecka Przystosowanego (podkreślanie ważności przestrzegania obowiązujących zasad, reguł i norm) przyczyniało się do stosowania przez ich dzieci jednej strategii: Unikania Konkurencyjnych Działań (dodatnia, choć niska korelacja: rs=0,10). Oznacza to, że dzieci w sytuacjach trudnych potrafiły mocno zaangażować się tylko w te aktywności, które służyły rozwiązaniu zaistniałego problemu, co może być skutkiem przyzwyczajenia do wykonywania obowiązków i samodyscypliny (jako odpowiedź na zachowania z Dziecka Przystosowanego matki).

W tabeli 26 przedstawiono zależności między poszczególnymi stanami Ja matek a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci w zakresie **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych.**

Tabela 26. Stany Ja matki a radzenia sobie ze stresem badanych studentów (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Strategie/Styl	**Rodzic Krytyczny**	**Rodzic Opiekuńczy**	**Dorosły**	**Dziecko Przystosowane**	**Dziecko Naturalne**
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs=0,13; p<0,05**	n.i.	**rs=-0,17; p<0,001**	n.i.	rs=0,24; p<0,001
S1. Akceptacja	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.
S2. Zaprzeczanie	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.	rs=-0,18; p<0,001	n.i.	**rs=0,17; p<0,001**
S3. Odwracanie Uwagi	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	**rs=0,20; p<0,001**
S4. Zaprzestanie Działań	**rs=0,18; p<0,001**	n.i.	**rs=-0,16; p<0,01**	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,23; p<0,001**
S5. Zażywanie Alkoholu i innych Środków Psychoaktywnych	n.i.	rs=-0,11; p<0,05	**rs=-0,21; p<0,001**	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**
S6. Poczucie Humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Wyniki zamieszczone w tabeli 26 wskazują, hipoteza odnosząca się do stylu unikowego częściowo się potwierdziła, a jednocześnie – że związki między stanami Ja i strategiami należącymi do tego stylu są bardziej złożone. Stan Rodzica Krytycznego oraz stan Dziecka Naturalnego matek dodatnio koreluje ze stylem radzenia sobie ze stresem ich dzieci (badanych studentów) opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (rs=0,13) oraz dwiema strategiami, natomiast stan Dziecka Przystosowanego jedynie z trzema strategiami. Stwierdzono natomiast dodatnią korelację całego stylu ze stanem Dziecka Naturalnego matek (rs=0,24) oraz ujemną ze stanem Dorosłego (rs=-0,17).Ten ostatni (ujemny) wynik korelacji nie jest zaskoczeniem ze względu na fakt, iż zazwyczaj zachowania matek inspirowane stanem Dorosłego mogą stanowić wskazówkę dla ich dzieci, jak w konstruktywny sposób radzić sobie z problemem, a jakich zachowań należy

unikać. Tak więc im więcej ujawniania stanu Dorosłego przez matki, tym mniejsza tendencja dzieci do przejawiania zachowań unikowych na przykład tych związanych ze strategiami: Zaprzeczania (rs=-0,18), Zaprzestania Działań (rs=-0,16) oraz Zażywania Alkoholu i Innych Środków Psychoaktywnych (rs=-21).

Z kolei postawa krytyczna matek (stan Rodzica Krytycznego) może przyczyniać się do uruchamiania w sytuacjach trudnych strategii związanych z Zaprzeczaniem (rs=0,10) lub Zaprzestaniem Działań (rs=0,18). Może się to wiązać z reagowaniem przez dziecko pasywnością na autorytaryzm Rodzica Krytycznego. Zarówno bowiem startegia Zaprzeczania, jak i Zaprzestania Działań mają odzwierciedlenie w typowych zachowaniach pasywnych: ignorowaniu problemu oraz bierności.

Najwięcej strategii (Zaprzeczanie rs=0,17; Odwracanie Uwagi rs=0,20; Zaprzestanie Działań rs=0,23; Zażywanie Alkoholu lub innych Środków Psychoaktywnych rs=0,12) związanych ze stylem zachowań unikowych stosują w sytuacjach stresowych dzieci matek demonstrujących w relacjach z dziećmi stan Dziecka Naturalnego. Można przypuszczać, że niedojrzałe zachowania matek w sytuacjach wymagających efektywnego radzenia sobie modelują podobne zachowania u dzieci, które w dorosłym życiu nie potrafią stawić czoła trudnościom.

Podobnie dodatnie korelacje odnotowano między stanem Dziecka Przystosowanego matek a strategiami, takimi jak: Akceptacja (rs=0,10); Odwracanie uwagi (rs=0,10); Zaprzestanie Działań rs=0,14). Niemniej są to korelacje dość słabe. Można zatem przyjąć, że ten stan matek (Dziecko Przystosowane) nie sprzyja znacząco kształtowaniu się u dzieci w sytuacjach problemowych strategii unikowych, choć może je skłaniać do niepodejmowania bądź przerywania działań mających na celu rozwiązanie problemu z uwagi na tendencje przystosowawcze, charakterystyczne dla tego stanu Ja (a więc na godzenie się na niekomfortową sytuację). Wynik ten może wydawać się sprzeczny ze stwierdzoną wcześniej korelacją dodatnią między zachowaniem ze stanu Dziecka Przystosowanego matki a strategią Unikania Konkurencyjnych Działań (w Stylu Skoncentrowanym na Problemie), czyli z umiejętnością koncentracji na celu. W obu wypadkach jednak korelacje były słabe, co może oznaczać, że w zależności od tego, czy w zachowaniu matki przeważały pozytywne, czy negatywne aspekty tego stanu – tendencje do reagowania dzieci mogły być zróżnicowane.

Stan Rodzica Opiekuńczego matek ujemnie, choć słabo, koreluje tylko z jedną strategią: Zażywanie alkoholu lub Innych Srodków Psychoaktywnych (rs=-0,11). Zatem

działania matek pełne troski i zainteresowania sprawami dziecka sprawiają, że nie sięgają one po te destrukcyjne sposoby radzenia sobie.

W kolejnej tabeli nr 27 przedstawiono korelacje między ujawnianymi przez matki w sytuacjach problemowych stanami Ja a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w odniesieniu do **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach**

Tabela 27. Stany Ja matki a radzenia sobie ze stresem badanych studentów (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Strategie/Styl	Rodzic Krytyczny	Rodzic Opiekuńczy	Dorosły	Dziecko Przystosowane	Dziecko Naturalne
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	n.i.	**rs=0,22; p<0,001**	**rs=0,27; p<0,001**	**rs=0,16; p<0,01**	n.i.
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	n.i.	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,23; p<0,001**	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.
S2.Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	n.i.	**rs=0,24; p<0,001**	**rs=0,26; p<0,001**	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.
S3.Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	**rs=0,13; p<0,01**	n.i.	n.i.
S4.Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	n.i.	**rs=0,22; p<0,001**	**rs=0,23; p<0,001**	**rs=0,15; p<0,01**	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Umieszczone w tabeli 27 wyniki badań pokazują, że - zgodnie z hipotezą - istnieją dodatnie istotne statystycznie korelacje między stanem Rodzica Opiekuńczego (rs=0,22), a także – co wykracza poza wstępne założenie – między stanem Dorosłego (rs=0,27) oraz stanem (Dziecka Przystosowanego rs=0,16) matek a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w zakresie Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją

na Emocjach. Najwyższe poziomy zależności zanotowano między stanem Dorosłego matek a stosowanymi przez ich dzieci następującymi strategiami: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=0,23), Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=0,26), Zwrot ku Religii (rs=0,13- najmniejszy udział) oraz Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie (rs=0,23). Tak jak pisałam już wcześniej, strategie związane z poszukiwaniem wsparcia, przy odpowiednim ich wykorzystaniu, mogą przybrać formę działań funkcjonalnych, skoncentrowanych na problemie i tym samym sprzyjających wychodzeniu z sytuacji trudnych. Zatem nie dziwi fakt, że te strategie mogą być związane z ujawnianym przez matki stanem Dorosłego, dla którego charakterystyczne są zachowania oparte na racjonalnym, logicznym myśleniu, adekwatnym i efektywnym reagowaniu na bieżącą sytuację. Aktywność stanu Rodzica Opiekuńczego matek również sprzyja poszukiwaniu przez dzieci wsparcia emocjonalnego (rs=0,24) oraz możliwości modelowania swoich stanów emocjonalnych wywołanych sytuacją trudną, by uzyskać pożądany stan równowagi (rs= 0,22). Oczywiście ta ostatnia strategia przy nieumiejętnym zarządzaniu swoimi emocjami może przyczynić się do zahamowania konstruktywnych sposobów radzenia sobie. Pozostałe zależności, na przykład te związane ze stanem Dziecka Przystosowanego, ukształtowały się na nieco niższych poziomach istotności statystycznej, niemniej wskazują na tendencję do poszukiwania wsparcia i koncentracji na emocjach u dzieci matek ujawniających ten stan Ja w sytuacjach trudnych. Podporządkowanie Dziecka Przystosowanego w naturalny sposób sprzyja mniejszej samodzielności i większej potrzebie wsparcia ze strony innych ludzi. Analogicznie jak w przypadku ojców, wbrew hipotezie roboczej, nie wystąpiły istotne statystycznie korelacje Dziecka Naturalnego matek ani z całym stylem, ani ze strategiami z nim związanymi.

Kolejnym krokiem w analizie wyników było syntetyczne porównanie istotności różnic między zmiennymi w odniesieniu do wyników uzyskanych dla matek i ojców (tabela 28).

Tabela 28. Statystycznie istotne korelacje miedzy aktywnością stanów Ja matek i ojców a radzeniem sobie badanych w sytuacjach trudnych (pogrubione korelacje silniejsze: rs powyżej 0,15)

Style i strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych studentów	**Stany Ja matek**		**Stany Ja ojców**	
	Korelacje dodatnie	**Korelacje ujemne**	**Korelacje dodatnie**	**Korelacje ujemne**
Styl I Skoncentrowany na problemie	RO, **D**	DzN	D	
S1. Aktywne Radzenie Sobie	RO, **D**	RK, DzN	D	
S2. Planowanie	D	DzN	D	
S3. Unikanie Konkurencyjnych Działań	RO, **D**, DzP		RO, D, DzP	
S4. Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	RO, **D**	RK, **DzN**		
S5. Powstrzymywanie się od Przedwczesnego Działania				
Styl II Oparty na przejawianiu Zachowań Unikowych	RK, **DzN**	D	DzN	
S1. Akceptacja	DzP		RK	
S2. Zaprzeczanie	RK, **DzN**	D	DzN	
S3. Odwracanie uwagi	DzP, **DzN**			
S4. Zaprzestanie Działań	**RK**, DzP, **DzN**	D	RK, **DzN**	
S5. Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych	DzN	RO, **D**		D, DzP
S6. Poczucie humoru				
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	RO, D, DzP		RO, D	
S1. Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**RO, D**, DzP		RO, D	
S2. Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	**RO, D**, DzP		RO, D	
S3. Zwrot ku Religii	D		D	
S4. Koncentracja na Emocjach i ich wyładowanie	**RO, D**, DzP		RK, **RO, D,** DzP	

Powyższa tabela (nr 28) stanowi kwintesencję uzyskanych wyników badań dotyczących statystycznie istotnych korelacji między ujawnianymi stanami Ja rodzców

a radzeniem sobie ich dzieci w sytuacjach trudnych. Okazało się, że największe znaczenie dla radzenia sobie przez dorosłe dzieci w sytuacjach trudnych ma stan Dorosłego, sprzyjający dokładnemu przeanalizowaniu, dokonaniu właściwej oceny i podjęciu stosownych działań skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu. Ta postawa rodziców sprzyjała ich dzieciom w podejmowaniu w sytuacjach trudnych konstruktywnych strategii radzenia sobie związanych ze stylem Skoncentrowanym na Rozwiązaniu takich jak: Aktywne Radzenie Sobie, Planowanie, Unikanie Konkurencyjnych Działań, Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że stan Dorosłego ojców miał pozytywny związek tylko z jedną strategią (Aktywne Radzenie Sobie) uruchamianą przez dzieci w konfrontacji z sytuacją trudną, w przeciwieństwie do matek aktywujących u dzieci prawie wszystkie (oprócz jednej) strategie związane z omawianym stylem. Rola zachowań matek wydaje się mieć przez to większe znaczenie niż zachowania ojców.

Stan Dorosłego rodziców (matki i ojca) badanych dodatnio koreluje również ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach i tym samym ze strategiami z tym stylem związanymi. Ujawniany przez rodziców w sytuacjach trudnych stan Dorosłego wywarł wpływ na wybór przez dzieci większości (oprócz jednej) strategii w ramach tego stylu, czyli: Poszukiwania Wsparcia zarówno Instrumentalnego (profesjonalne wsparcie instytucjonalne, prawne, pedagogiczne, psychologiczne), jak i Emocjonalnego (np. rozmowa z bliskimi, z osobą będącą autorytetem) oraz Koncentracją na Emocjach i ich Wyładowaniem (uzyskanie wewnętrznej równowagi). Korzystanie z tego rodzaju strategii może być racjonalnym sposobem radzenia sobie, jeśli uzyskana pomoc daje wzmocnienie do podejmowania w dalszej kolejności samodzielnych aktywności zmierzających do poradzenia sobie w sytuacji problemowej.

Ujemne korelacje stanu Dorosłego (tylko matek) wystąpiły ze stylem radzenia sobie ich dzieci Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych i dotyczyły większości strategii z nim związanych (Zaprzeczanie, Zaprzestanie Działań, Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych). Oznacza to, że dojrzałe zachowania matek dawały dzieciom siłę do pokonywania trudności i niesięgania po takie sposoby radzenia sobie, które nie tylko nie służą rozwiązaniu problemu, ale również mogą zagrażać prawidłowemu funkcjonowaniu i zdrowiu. Rola wpływu zachowań matek w tym zakresie okazała się ponownie większa niż ojców. W ich przypadku w ramach tego stylu stan Dorosłego „przeciwdziałał" jedynie sięganiu po alkohol i inne środki w sytuacjach problemowych.

W relacjach z dziećmi w sytuacjach problemowych rodzice (matki i ojcowie) dość często demonstrowali stan Rodzica Opiekuńczego, którego dodatni związek dotyczył stylu

radzenia sobie ich dzieci Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach oraz wszystkich strategii (oprócz jednej - Zwrot ku Religii). Można przypuszczać, że odpowiednio dozowana troska rodziców, chęć niesienia im pomocy, wrażliwość na ich potrzeby, przyczyniły się do budowania w nich poczucia bezpieczeństwa w relacjach z innymi oraz przejawiania zaufania do drugiego człowieka (pozycja życiowa T+). Stąd mogła ukształtować się w nich skłonność do poszukiwania w sytuacjach problemowych różnych form kontaktu interpersonalnego Oczywiście te sposoby radzenia sobie mogą stanowić korzyść, jeśli przyczyniają się do podejmowania własnych, przemyślanych decyzji i następnie stosownych działań w kierunku rozwiązania problemu. Jeśli jednak stałyby się stałą tendencją, wówczas mogłyby przyczynić się do wykształcenia zachowań pasywnych, związanych z brakiem zaufania do własnych możliwości i umiejętności. Wystąpienie takiej sytuacji może, jak wynika to z badań, mieć także miejsce gdy rodzic uruchamia stan Rodzica Krytycznego. Wskazuje na to dodatnia korelacja między Rodzicem Krytycznym matek a strategią radzenia sobie ich dzieci - Zaprzestanie Działań - związaną ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Zachowania rodziców (w tym przypadku matek) pełne osądzania i krytycyzmu odbierają dzieciom przekonanie o własnej skuteczności, co w praktyce może przełożyć się na przejawianie bierności i nieradzenie sobie w sytuacjach trudnych.

Sytuacje problemowe aktywujące w rodzicach (głównie u matek) stan Dziecka Naturalnego przyczyniają się do wyboru przez ich dzieci (dodatnie korelacje) strategii nieefektywnych, takich jak: Zaprzeczanie, Odwracanie Uwagi, Zaprzestanie Działań w zakresie stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Aktywizowanie przez rodziców tego stanu może wiązać się z ujawnianiem negatywnych emocji w sytuacjach stresowych, a w konsekwencji przyczyniać się do tworzenia atmosfery chaosu i braku poczucia bezpieczeństwa u ich dzieci. Ponadto w negatywnych realizacjach tego stanu może dochodzić do zachowań infantylnych, niekonsekwentnych i nieodpowiedzialnych. Nie dziwi zatem fakt podejmowania przez dzieci takich matek form radzenia sobie, które z założenia nie przyczyniają się do poradzenia sobie w sytuacjach trudnych. Świadczy o tym również ujemna korelacja tego stanu matek ze strategią radzenia sobie dzieci: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Oznacza to, że im więcej jest zachowań matek z tego stanu, tym mniej konstruktywnych, sensownych, rozwojowych zachowań ich dzieci. Aktywność stanu Dziecka Naturalnego (dodatnie korelacje) ojców przyczyniła się również do uruchamiania przez dzieci dwóch niekonstruktywnych strategii: Zaprzeczanie

i Zaprzestanie Działań. Te dwie formy radzenia sobie związane są z biernością, unikaniem podjęcia odpowiedzialności i w efekcie końcowym uniemożliwiają pokonanie sytuacji problemowej.

Dodatnia korelacja, jak pokazały wyniki badań ujęte w tabeli 32, wystąpiła także między stanem Dziecka Przystosowanego matek a stylem radzenia sobie dzieci Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Ujawnianie tego stanu przez matki w sytuacjach konfliktowych, trudnych może wiązać się z nadmiernym dążeniem do uzyskania stanu stabilizacji czy zgody (by nie zakłócać panującego porządku opartego na określonych zasadach i normach) bez potrzeby dotarcia do prawdziwych źródeł problemu i odszukania skutecznego rozwiązania. Takie podejście nie buduje w dzieciach zaufania do swoich umiejętności i kieruje ich raczej w stronę poszukiwania zewnętrznych źródeł wsparcia.

Reasumując, istotne statystycznie korelacje między aktywnością stanów Ja matek i ojców a radzeniem sobie badanych w sytuacjach trudnych pokazały, iż zachowania matek w relacjach z dziećmi pozostają w silniejszym związku z zachowaniami dzieci niż zachowania ojców. Prawdopodobnie ma to związek z częstszym przebywaniem matek z dziećmi i tym samym ich większym udziałem w podejmowanych przez dzieci decyzjach i aktywnościach.

Przystępując do badań, postawiłam hipotezę roboczą, że istnieje związek między stanami Ja ujawnianymi przez rodziców badanych w ich rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych. Korzystając z założeń teoretycznych analizy transakcyjnej, uznałam, że:

- zachowania rodzicielskie w sytuacjach trudnych, które skłaniają dziecko do uaktywniania stanu Dorosłego będą sprzyjać rozwijaniu tendencji do stosowania strategii radzenia sobie skoncentrowanych na zadaniu. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy rodzic komunikuje się z dzieckiem ze swojego stanu Ja – Dorosły, wysyłając bodziec do stanu Ja – Dorosły dziecka;
- w sytuacji, gdy rodzic komunikuje się z dzieckiem ze stanu Ja – Rodzic, Krytyczny oraz ze stanu Ja – Dziecko Przystosowane, oczekuje zazwyczaj podporządkowania i posłuszeństwa. Wolność i samodzielność dziecka jest zatem ograniczona i w przyszłości może to zaowocować przejawianiem zachowań pasywnych, unikowych;
- gdy w sytuacjach problemowych komunikat rodzica płynie ze stanu Ja – Opiekuńczy oraz Ja – Dziecko Naturalne na ogół ma charakter emocjonalny

(skierowany do stanu Dziecka Naturalnego), sprzyjający wykształceniu się strategii związanych na przykład z brakiem zaufania do własnych możliwości i w związku z tym tendencją do poszukiwania natychmiastowego wsparcia u innych osób oraz strategii skoncentrowanych głównie na emocjach, znacząco utrudniających podejmowanie racjonalnych decyzji.

Uzykane wyniki (korelacje między zmiennymi) w dużej części potwierdziły przyjętą hipotezę:

- **Stan Dorosłego** rodziców wykazywał szereg dodatnich korelacji z konstruktywnymi strategiami radzenia sobie aktywowanymi przez dzieci w sytuacjach problemowych w zakresie Stylu Skoncentrowanego na Problemie. W praktyce oznaczało to, że dzieci potrafiły, podobnie jak ich rodzice podchodzić w sposób racjonalny do pojawiających się trudności. Uruchamiały, kierując się własnymi przemyśleniami (Planowanie), w najbardziej stosownym momencie (Powstrzymywanie się od Przedwczesnego Działania) tylko takie formy aktywności, które ułatwiłyby im rozwiązanie problemu. Oznaczało to, że nie angażowały się w żadne zastępcze formy działania (Unikanie Konkurencyjnych Działań), tylko z pełną determinacją dążyły do wyznaczonego sobie celu.
- Stan Dorosłego rodziców, co wykracza poza przyjętą hipotezę, ale nie przeczy założeniom analizy transakcyjnej, pozytywnie korelował również ze stylem radzenia sobie ich dzieci Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i koncentracją na Emocjach. Świadczy to o tym, że w zależności od charakteru problemu i całego kontekstu, w którym został osadzony, uruchamiały także zewnętrzne formy wsparcia, jeśli wymagała tego sytuacja. Na przykład skorzystanie z informacji, profesjonalnej porady prawnej, psychologicznej (Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego) czy porady pochodzącej od osób ważnych (Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego) mogło świadczyć o ich zaradności i umiejętności skutecznego reagowania. Dobrodziejstwo płynące z uaktywniania przez rodziców stanu Dorosłego (przede wszystkim przypadku matek) w relacjach z dziećmi, zwłaszcza w sytuacjach trudnych czy konfliktowych, ujawniało się (ujemne korelacje) w odrzucaniu przez dzieci tych nieefektywnych strategii radzenia sobie, które związane były ze stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych. To bardzo ważne, że komunikacja takich matek ze swojego stanu Ja – Dorosły rezonowała w ich dzieciach w postaci aktywowania w nich również stanu Ja

Dorosły. Efektem takiego wpływu było podejmowanie tylko tych aktywności, które służyły rozwiązaniu problemu, a definitywne odrzucenie tych sposobów, które by to utrudniały (np. strategie; Zaprzestanie Działań, Zaprzeczanie, czy najbardziej destrukcyjna i zagrażająca – Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych). Aktywność stanu Dorosłego rodziców posiada zatem największe znaczenie dla konstruktywnych strategii radzenia sobie dzieci.

- **Stan Ja – Rodzic Krytyczny** demonstrowany przez rodziców w sytuacjach trudnych korelował dodatnio, zgodnie z hipotezą, ze stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (tylko matek) oraz niektórymi strategiami w ramach tego stylu: Zaprzestanie Działań (obojga rodziców), Akceptacja (tylko ojców), Zaprzeczanie (tylko matek). Tak jak można było przypuszczać, Stan Rodzica Krytycznego, zwłaszcza w jego negatywnych odsłonach (krytyka, osądzanie, ośmieszanie, oczekiwanie na posłuszne podorządkowanie się), skutecznie przyczyniał się do tłumienia w dzieciach samodzielności, kreatywnego myślenia (bardzo ważnego w sytuacjach problemowych) i tym samym skłaniał do przejawiania postaw pasywnych, unikowych w zderzeniu z sytuacją trudną.
- Negatywny efekt działania stanu Rodzica Krytycznego potwierdzają inne wyniki dotyczące głównie matek. Okazało się bowiem, że aktywność tego stanu koreluje ujemnie z dwiema strategiami w Stylu Skoncentrowanym na Problemie: Aktywnym Radzeniu Sobie i Pozytywnym Przewartościowaniu i Rozwoju, co umacnia dziecko w bezradności i pasywności. W przypadku ojców natomiast wystąpiła dodatnia korelacja tego stanu ze strategią Koncentracja na Emocjach i Ich Wyładowanie. Biorąc pod uwagę częste reagowanie przez dzieci buntem na krytycyzm i dominację rodzica (aktywność negatywnych aspektów Dziecka Przystosowanego), prawdopodobne jest, że ta strategia – w takiej sytuacji emocjonalnej – może być realizowana w destrukcyjny sposób (np. przez ujawnianie agresji).
- **Stan Ja – Rodzic Opiekuńczy** rodziców, zgodnie z hipotezą, dodatnio korelował ze strategiami aktywowanymi przez ich dzieci w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniwem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach i dotyczył wszystkich strategii tego stylu poza Zwrotem ku Religii. Trudno na podstawie niniejszych badań wyrokować, czy takie zachowanie w sytuacjach stresowych jest konstruktywne, czy nie. Jeśli poszukiwanie wsparcia (instrumentalnego lub emocjonalnego) wynikało z przekonania o skuteczności takich działań

(doświadczenia z dzieciństwa) i w teraźniejszości było podejmowane z zaangażowaniem stanu Dorosłego (racjonalna i logiczna ocena sytuacji), to wówczas ich działania były jak najbardziej celowe i uzasadnione, nawet gdy miało się to wiązać z sięganiem po zewnętrzne formy wsparcia. Jeśli jednak nadmierna troska rodziców (korelacje dotyczą i matek, i ojców), nadopiekuńczość w relacjach z dziećmi często ujawniała się w praktyce życia rodzinnego, to zaistniały warunki sprzyjające do kształtowania w dzieciach postaw opartych na bierności, nieodpowiedzialności, niesamodzielności oraz tedencji do sięgania po natychmiastowe działania wspierające.

Stan Rodzica Opiekuńczego rodziców wydaje się pełnić ważną rolę w kształtowaniu umiejętności radzenia sobie ze stresem, ponieważ - zwłaszcza w przypadku matek – pozytywnie korelował również z całym stylem Skoncentrowanym na Problemie i z większością należących do niego strategii oraz ujemnie z unikową strategią związaną z używaniem alkoholu i innych środków. W przypadku ojców stan Rodzica Opiekuńczego korelował dodatnio tylko z jedną strategią: Unikania Konkurencyjnych Działań. Te wyniki wskazują, że prawdopodobnie radzenie sobie w sytuacjach trudnych polegające na poszukiwaniu wsparcia i koncentracji na emocjach w przypadku badanych mają raczej pozytywny wymiar (zaufanie do innych, przekonanie o efektywności poszukiwania wsparcia).

- **Stan Ja – Dziecko Przystosowane** ujawniany przez rodziców w sytuacjach trudnych dodatnio korelował z niektórymi strategiami uruchamianymi przez ich dzieci w zakresie stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych (zgodnie z hipotezą, choć dotyczyło to matek) oraz – dodatkowo – w przypadku matek ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach i większością strategii w tym stylu. Z kolei w przypadku ojcow ten stan miał niewielkie znaczenie: można było zauważyć jedną dodatnią korelację z konstruktywną strategią Unikania Konkurencyjnych Działań oraz Koncentracji na Emocjach i Ich Wyładowaniu, a także – wbrew przyjętej hipotezie – ujemną korelację z zażywaniem alkoholu. Wydaje się zatem, że to w większym stopniu matki – same dostosowujące się bardziej do sytuacji – w większym stopniu skłaniają dzieci do podobnych zachowań.
- **Stan Ja – Dziecko Naturalne** rodziców nie wykazał oczekiwanych w hipotezie istotnych korelacji ze stylem i strategiami Związanymi z Poszukiwaniem Wsparcia

i Koncentracją na Emocjach. Wydaje się jednak, że odgrywa szczególnie destrukcyjną rolę, ponieważ dodatnio koreluje z całym Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych oraz wieloma strategiami do niego należącymi. Ponadto, choć dotyczy to tylko matek, wykazuje ujemne związki ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie i większością strategii w jego ramach. Ten ujemny związek świadczy o tym, że im więcej było ze strony matek zachowań związanych z aktywacją stanu Dziecka Naturalnego, tym mniej pojawiało się zachowań dzieci opartych na poszukiwaniu strategii konstruktywnych, sprzyjających nie tylko rozwiązaniu problemu, ale również dostrzeżeniu w zaistniałej sytuacji trudnej możliwości do sosobistego rozwoju (dezintegracja pozytywna). Przebywanie rodziców w stanie Dziecka, zwłaszcza Dziecka Naturalnego, związane jest z komunikowaniem się głównie na płaszczyźnie emocjonalnej, często pozbawionej racjonalnego myślenia i działania. Takie zachowania rodziców utrudniają wykształcenie u ich dzieci konstruktywnych strategii radzenia sobie.

Weryfikacja drugiej części hipotezy I dotyczącej ujawnianych przez rodziców w relacjach z dziećmi pozycji życiowych przedstawiona będzie w następnym podrozdziale.

6.2.1.2. Pozycje życiowe rodziców a radzenie sobie badanych studentów w sytuacjach trudnych

Kolejną zmienną, którą skonfrontowałam w podjętych przeze mnie badanich ze zmienną zależną (radzenie sobie studentów w sytuacjach trudnych), są pozycje życiowe rodziców, stanowiące prezentację ich postaw wobec samych siebie i innych, ujawnianych podczas konfliktów z dziećmi Mają one wpływ na sposób funkcjonowania w rożnego rodzaju sytuacjach i kontekstach społecznych. Przyjęłam podstawowy ich podział dotyczący dwustronnych relacji (z synem/córką):

1. Ja jestem OK (J +) – Ty jesteś OK (T +)
2. Ja jestem OK (J +) – Ty nie jesteś OK (T -)
3. Ja nie jestem OK (J -) – Ty jesteś OK (T +)
4. Ja nie jestem OK (J -) – Ty jeste nie OK (T -)

Szczegółowe wyniki badań ukazujących związek tych zmiennych przedstawiono kolejno w tabelach 29-31 dla ojców i w tabelach 32-34 dla matek.

Tabela 29 zawiera wyniki badań związane z korelacją między postawami życiowymi ojców a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie.**

Tabela 29. Pozycje życiowe ojca a radzenia sobie ze stresem badanych studentów (Styl Skoncentrowany na Problemie)

Styl/Strategie	**J + T +**	**J + T-**	**J - T +**	**J - T -**
Styl I Skoncentrowany na Problemie	**rs=0,17; p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.
S1.Aktywne Radzenie Sobie	**rs=0,18; p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.
S2.Planowanie	**rs=0,13; p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	n.i.	n.i.	**rs=0,13; p<0,01**	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Ze szczegółowej analizy zawartych w tabeli 29 danych wynika, że najbardziej pożądana w relacjach pozycja ojców J+T+ demonstrowana przez nich w sytuacjach obarczonych stresem koreluje w sposób dodatni ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie (rs=0,17), aktywowanym przez ich dzieci, gdy znajdują się w sytuacji dla nich trudnej. Stwierdzono również związki tej pozycji (J+T+) z kilkoma strategiami związanym z tym stylem, a mianowicie: Aktywnym Radzeniem Sobie (rs=0,18), Planowaniem (rs=0,13) oraz Pozytywnym Przewartościowaniem i Rozwojem (rs=0,10). Każda z tych strategii niewątpliwie sprzyja skutecznemu poradzeniu sobie z usunięciem stresora. Podejmują je dzieci, które w procesie wychowania doświadczały od swoich rodziców zachowań opartych na szacunku, zaufaniu i wzajemnym rozumieniu.

Między pozostałymi, negatywnymi, pozycjami ojców nie odnotowano istotnych statystycznie zależności ze sposobami radzenia sobie ze stresem ich dzieci, z wyjątkiem dodatniej korelacji pozycji J-T+ ze strategią Powstrzymywania się od Przedwczesnych Działań. Warto zauważyć, że ta pozycja życiowa wzmacnia poczucie własnej wartości

dziecka, choć jednocześnie niepewność czy bezradność ojca ujawniana w sytuacji problemowej (*Ja nie jestem OK*) może sugerować synowi/córce pewną ostrożność przed podjęciem działań, zwłaszcza nieprzemyślanych.

W tabeli 30 zaprezenowano wyniki korelacji między demonstrowanymi w sytuacjach problemowych pozycjami życiowymi ojców a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych.**

Tabela 30. Pozycje życiowe ojca a radzenia sobie ze stresem badanych studentów (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Styl/Strategie	J + T +	J + T -	J - T +	J - T -
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs=-0,11; p<0,05**	**rs=0,18; p<0,001**	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,30 p<0,001**
S1.Akceptacja	n.i.	**rs=0,11; p<0,05**	n.i.	**rs=0,16; p<0,01**
S2.Zaprzeczanie	rs=-0,10; p<0,05	**rs=0,13; p<0,01**	**rs=0,12 p<0,05**	**rs=0,23; p<0,001**
S3.Odwracanie Uwagi	n.i.	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**	**rs=0,14 p<0,01**
S4.Zaprzestanie Działań	n.i.	**rs=0,21; p<0,001**	**rs=0,18 p<0,001**	**rs=0,27 p<0,001**
S5.Zażywanie Alkoholu i innych Środków Psychoaktywnych	**rs=-0,16; p<0,01**	n.i.	n.i.	**rs=0,14 p<0,01**
S6.Poczucie Humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z zawartych w tabeli 30 danych wynika, iż każda z ujawnianych negatywnych pozycji ojców (J+T-; J-T+; J-T-) koreluje dodatnio ze stylem radzenia sobie ich dzieci Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych, przy czym najbardziej sprzyja temu stylowi pozycja J-T- (rs=0,30). Nie dziwi taki wynik ze względu na fakt, że ta najbardziej szkodliwa pozycja w relacjach z dziećmi zdecydowanie odbiera im wiarę w siebie oraz nastawienie, że mogą w sposób samodzielny poradzić sobie, stąd skłonność do przejawiania zachowań unikowych, zdecydowanie niesłużących rozwiązaniu problemu.

Dodatnie korelacje z pozycją ojca J-T- stwierdzono we wszystkich strategiach wchodzących w skład tego stylu – poza Poczuciem Humoru. Strategie najsilniej skorelowane z tą pozycją to: Zaprzestanie Działań (rs=0,27), czyli przyjmowanie postawy pasywnej w obliczu problemu, oraz Zaprzeczanie (rs=0,23), polegające na ignorowaniu czy wręcz odrzucaniu faktu zaistnienia takiej sytuacji.

Drugą pozycją ojca, która deprecjonuje wartość i możliwości dziecka jest pozycja Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK. Wykazuje ona również dość silna korelację ze stylem unikowym (rs=0,18), jak również z niektórymi strategiami związanymi z pasywnością: Zaprzestanie Działań, Zaprzeczanie oraz Aakceptacja polegająca na poddawaniu się losowi i rezygnacji z przezwyciężania sytuacji trudnej.

Okazało się, że pozycja ojca J-T+ także nie sprzyja radzeniu sobie ich dzieci (choć tu dziecko jest dowartościowane w przeciwieństwie do rodzica), ponieważ pozytywnie koreluje z całym stylem, jak również z niektórymi strategiami. W sytuacjach trudnych badani sięgają bowiem po strategię Zaprzestania Działań (rs=0,18), Zaprzeczania (rs=0,12) i Odwracania Uwagi (rs=0,15). Może to świadczyć o tym, że prezentowana postawa rodziców oparta na wyższym wartościowaniu dzieci, uleganiu im, reagowaniu bardziej na ich potrzeby niż własne, może kształtować nieadekwatną samoocenę oraz roszczeniową lub pasywną postawę w zderzeniu z sytuacją trudną. Niepewni, obwiniający siebie, a chroniący dzieci ojcowie, np. przez bagatelizowanie problemu lub odwracanie uwagi, mogą modelować u dzieci podobne zachowania.

Pozycja ojca (J+T+), jak można było oczekiwać, ujemnie koreluje z omawianym stylem (rs=-0,11), a w jego ramach ze strategiami Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (rs=-0,16) oraz Zaprzeczanie (rs=-0,10). Wzmacniające poczucie własnej wartości u dzieci zachowania ojców z pozycji J+T+ dają dzieciom siłę do zmierzenia się z trudnością i niesięgania po destrukcyjne formy radzenia sobie. Trzeba jednak zaznaczyć, że jest to słabsza korelacja niż w przypadku pozycji negatywnych, które wydają się mieć większe znaczenie dla kształtowania się wzorców postępowania w sytuacjach problemowych.

W kolejnej w tabeli nr 31 przedstawiono wyniki zależności życiowych pozycji ojców a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.**

Tabela 31. Pozycje życiowe ojca a radzenia sobie ze stresem badanych studentów (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Styl/Strategie	**J + T +**	**J + T -**	**J - T +**	**J - T -**
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	**rs=0,22; p<0,001**	n.i.	**rs=0,13; p<0,05**	n.i.
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**rs=0,23; p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.
S2.Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	**rs=0,21; p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.
S4.Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	**rs=0,21; p<0,001**	n.i.	**rs=0,16; p<0,01**	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z ukazanych w tabeli 31 wyników badań stwierdzono dodatnie istotne statystycznie korelacje pozycji ojców J+T+ (rs= 0,22) oraz J-T+ (rs=0,13) ze stylem radzenia sobie ze stresem ich dzieci Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Wartość korelacji pozycji ojców J-T+ jest stosunkowo niska i równie niezbyt wysoko koreluje tylko z dwiema strategiam uruchamianymi przez dzieci w sytuacjach trudnych, a mianowicie strategią: Zwrot ku Religii (rs=0,10) oraz strategią: Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowaniu (rs=0,16). Można przypuszczać, że obie strategie na skutek ich dobrego wykorzystania, mogą stanowić impuls do podjęcia aktywności ułatwiających pokonanie sytuacji problemowej. Niemniej asymetryczna pozycja rodzica J-T+ nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi ich dzieci, może bowiem budować w nich przekonanie o swojej wyższości, nieadekwatną samoocenę, a w efekcie również sprzyjać nieefektywnym formom radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Można przypuszczać, że prezentowanie przez ojców postawy *Ja nie jestem OK* nie modeluje u dzieci poczucia sprawstwa i pewności siebie w obliczu trudności.

Z kolei pozycja ojców J+T+, oparta na akceptacji i szacunku do siebie i do innych, może mieć pozytywny wpływ na modelowanie zachowań ich dzieci, budowania w nich podobnego nastawienia do siebie i do drugiego człowieka, kształtowania adekwatnej samooceny, wiary we własne możliwości konstruktywnego rozwiązywania swoich

problemów. Z przedstawionych danych wynika, że ta pozycja ojców sprzyjała w odwoływaniu się przez dzieci w sytuacjach trudnych do strategii takich, jak: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (korelacja rs=0,23), Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=0,21) oraz Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowaniu (rs=0,21). Każda z tych strategii przy odpowiednim ich wykorzystaniu może stanowić skuteczną pomoc w poradzeniu sobie z sytuacją trudną.

W tabeli 32 przedstawiono zależności pozycji życiowych matek ujawniane w sytuacjach problemowych z radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie.**

Tabela 32. Pozycje życiowe matki a radzenie sobie ze stresem badanych studentów (Styl Skoncentrowany na Problemie)

Strategie/Styl	**J +T+**	**J + T-**	**J- T+ OK**	**J- T-**
Styl I Skoncentrowany na Problemie	**rs=0,23; p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.
S1.Aktywne radzenie sobie	**rs=0,21; p<0,001**	**rs=-0,11; p<0,05**	n.i.	**rs=-0,14; p<0,01**
S2.Planowanie	**rs=0,15; p<0,01**	n.i.	n.i.	**rs=-0,10; p<0,05**
S3.Unikanie konkurencyjnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	**rs=0,19; p<0,001**	**rs=-0,17; p<0,001**	n.i.	**rs=-0,11; p<0,05**
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.	**rs=0,15; p<0,001**	rs=0,08; p=0,092

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Zawarte w tabeli 32 wyniki badań pokazują wystąpienie tylko jednej istotnej statystycznie dodatniej korelacji (rs=0,23) między pozycją życiową matek J+T+ a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci w zakresie Stylu Skoncentrowanego na Problemie (oraz wielu strategii w jego ramach). Taka pozytywna zależność nie dziwi, ponieważ pozycja J+T+ generalnie wiąże się z pozytywną autopercepcją samego siebie i innych, co w relacjach z dziećmi ma ogromne znaczenie. Kształtuje w nich przekonanie o własnej skuteczności w pokonywaniu różnych trudnych sytuacji. Odwołują się one zatem, jak

pokazują wyniki korelacji, do tych strategii, które sprzyjają uzyskaniu pożądanego efektu. Są to głównie strategie: Aktywne radzenie sobie (rs=0,21), Planowanie (rs=0,15) oraz Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (rs=0,19). Każda z tych form radzenia sobie wiąże się z podejmowaniem aktywności, które są przemyślane, oparte na racjonalności i wytrwałości w dążeniu do celu.

Dwie ujemne korelacje odnotowano między pozycją matek J+T- demonstrowaną w sytuacjach trudnych a następującymi strategiami radzenia sobie dzieci: Aktywne Radzenie Sobie (rs=-0,11) oraz Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (rs=-0,17). Okazało się zatem, że prezentowane przez matki poczucie wyższości, skłonność do deprecjacji innych**,** dokonywania negatywnych ocen, może znacząco przyczynić się u ich dzieci do kształtowania zaniżonej samooceny, braku wiary w skuteczność swoich działań. Nie jest też zaskoczeniem, że najbardziej niepożądana pozycja matek: J-T-, destrukcyjna zarówno dla rodzica, jak i dziecka, ujemnie koreluje z trzema strategiami związanymi ze stylem radzenia sobie Skoncentrowanym na Problemie: Aktywnym Radzeniem Sobie, Planowaniem i Pozytywnym Przewartościowaniem i Rozwojem. Natomiast pozycja matek J-T+ wykazuje dodatni związek z jedną strategią: Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań, a więc jest to analogiczna zależność jak w przypadku tej pozycji prezentowanej przez ojców.

Kolejne analizy związane z zależnościami pozycji matek ujawnianych w sytuacjach trudnych a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w ramach **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych** zawarte zostały w tabeli 33.

Tabela 33. Pozycje życiowe matki a radzenie sobie ze stresem badanych studentów (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Styl/Strategie	J+T+	J+ T-	J- T+	J- – T-
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs= -0,17; p<0,001**	**rs=0,25; p<0,001**	**rs=0,15; p<0,01**	**rs=0,30; p<0,001**
S1.Akceptacja	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**
S2.Zaprzeczanie	**rs=-0,13; p<0,01**	**rs=0,16; p<0,01**	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,20; p<0,001**
S3.Odwracanie uwagi	n.i.	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,16; p<0,01**	**rs=0,18 p<0,001**
S4.Zaprzestanie Działań	**rs=-0,15; p<0,01**	**rs=0,27; p<0,001**	**rs=0,19; p<0,001**	**rs=0,28; p<0,001**
S5.Zażywanie Alkoholu i Innych Środków Psychoaktywnych	**rs=-0,20; p<0,001**	**rs=0,18; p<0,001**	n.i.	**rs=0,16 p<0,01**
S6.Poczucie Humoru	**rs=-0,13; p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Przeprowadzone analizy dowodzą (tabela 33), że istnieją statystycznie istotne zależności między wszystkimi pozycjami życiowymi matek a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci w zakresie Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Najwyższa wartość dodatnich korelacji dotyczy dwóch pozycji: J-T- (rs=0,30) oraz J+T- (rs=0,25).

Pozycja matek J-T-, najbardziej destruktywna, koreluje dodatnio ze wszystkimi strategiami związanymi z omawianym stylem, poza Poczuciem Humoru. Najwyższe wartości dotyczą strategii Zaprzestanie Działań (rs=0,28) oraz Zaprzeczanie (rs=0,20). Jak widać, negatywny stosunek matek do siebie i drugiego człowieka skutecznie zniechęca ich dzieci do wszelkich form aktywności związanych z radzeniem sobie. Charakterystyczne jest więc dla nch odrzucanie możliwości poradzenia sobie, przejawianie bezradności, całkowite ignorowanie zaistniałej sytuacji. Pozostałe strategie: Akceptacja, Odwracanie Uwagi, Zażywanie Alkoholu lub innych Środków Psychoaktywnych również wykazują wyraźne korelacje z tą pozycją, co może wynikać zarówno z niewiary we własne

możliwości (*Ty nie jesteś OK*), jak i prezentowaniem negatywnych wzorców zachowania przez matkę (*Ja nie jestem OK*).

Druga negatywna pozycja matek, J+T-, również dodatnio koreluje ze wszystkimi strategiami (oprócz strategii: Poczucie Humoru) tworzącymi styl unikowy. Najwyższe wartości dotyczą strategii: Zaprzestanie Działań (rs=0,27) oraz Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (rs=0,18). Oznacza to, że demonstrowana przez matki postawa wyższości sprawiła, że ich dzieci doświadczające krytycznego, negatywnego nastawienia nie były w stanie wykształcić w sobie wiary w skuteczność swoich działań, przez co w sytuacjach trudnych przejawiają postawy pasywne, związane z rezygnacją podejmowania trudu wyjścia z sytuacji problemowej, a dla doraźnego złagodzenia przykrych emocji sięgają po alkohol lub inne niebezpieczne dla ich zdrowia środki.

Z kolei przy najbardziej pożądanej pozycji J+T+ odnotowano ujemną zależność z całym stylem (rs=-017), co oznacza, że im więcej akceptujących zachowań matek, tym mniejsza tendencja dzieci do sięgania po strategie związane ze stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (również ujemne korelacje). Najwyższa siła ujemnej korelacji tej pozycji matek (J+T+) związana jest ze strategią radzenia sobie dzieci: Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (rs=-0,20). Świadczy to o tym, że pozytywny przekaz płynący od tych matek ma ogromne znaczenie w kształtowaniu silnej, dojrzałej osobowości dzieci, zdolnej do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych bez potrzeby sięgania po najbardziej destruktywne formy radzenia sobie (w przeciwieństwie do matek reprezentujących pozycję J-T-, która dodatnio koreluje z omawianą strategią). Ujemne korelacje dotyczą jeszcze dwóch strategii: Zaprzestanie Działań (rs=-0,15) oraz Poczucie Humoru (rs=-0,13). Takie wyniki nie zaskakują, ponieważ dzieci, idąc za przykładem matek posiadających przekonanie o własnej skuteczności i operatywności, potrafią, tak jak one, z wiarą w siebie podchodzić zadaniowo do problemu z przekonaniem, że są w stanie sobie poradzić. Pojawiające się trudności traktują poważnie (poczucie humoru odnoszą do innych sytuacji), jako swego rodzaju wyzwanie oraz doświadczenie w kierunku samorozwoju. Potrafią więc uruchamiać rożne formy działania, by w sposób najbardziej efektywny i satysfakcjonujący rozwiązywać pojawiające się problemy.

W tabeli 34 ujęto zależności między życiowymi pozycjami matek zajmowanymi w sytuacjach trudnych a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.**

Tabela 34. Pozycje życiowe matki a radzenie sobie ze stresem badanych studentów (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracja na Emocjach)

Styl/Strategie	**J+T+**	**J+T-**	**J- T+**	**J- T-**
Styl III Związany z Poszukiwaniuem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	**rs=0,29; p<0,001**	n.i.	**rs=0,14; p<0,01**	n.i.
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**rs=0,25; p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.
S2.Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	**rs=0,28; p<0,001**	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**	n.i.
S3.Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S4.Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	**rs=0,29; p<0,001**	n.i.	**rs=0,17; p<0,001**	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Zaprezentowane w tabeli 34 wyniki badań pokazują, że istnieje dodatnia korelacja między pozycją matek J+T+ (rs=0,29) oraz pozycją J-T+ (rs=0,14) a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci w ramach stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Pozytywna pozycja matek J+T+ dodatnio koreluje z trzema strategiami uruchamianymi przez ich dzieci w sytuacjach problemowych, a mianowicie: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=0,25), Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=0,28) oraz Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowaniu (rs=0,29). Takie wartości korelacji oznaczają, że zachowania matek nacechowane szacunkiem, sympatią, życzliwością i zrozumieniem wobec dzieci kształtują u nich umiejętności związane z poszukiwaniem różnych możliwości poradzenia sobie. W wyniku uzyskania wsparcia instrumentalnego (na przykład 12012120profesjonalnej pomocy instytucjonalnej, psychologicznej, prawnej) czy wsparcia emocjonalnego (rozmowa z bliskimi), jak również gdy rozmawia się o własnych uczuciach, pojawia się szansa na uzyskanie wewnętrznej równowagi, skutecznego opanowania emocji, by następnie podjąć efektywne działania zmierzające do likwidacji sytuacji trudnej.

Z kolei pozycja matek J-T+ związana z niską samooceną, sklonnością do wyższego wartościowania innych, gotowością do przejawiania zachowań uległych, podporządkowanych przyczyniła się do uruchamiania przez ich dzieci strategii:

Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=015) oraz Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie (rs=0,17). Obie strategie są silnie powiązane ze sferą emocjonalną, a zatem odwoływanie się do nich w sytuacjach stresowych może wiązać się z nieumiejętnością zarządzania nimi i przez to ograniczaniem szansy na znalezienie konstruktywnego rozwiązania problemu. Jeśli jednak uzyskane wsparcie emocjonalne (np. rozmowa z osobami bliskimi) będzie miało charakter wzmacniający i budujący, to wówczas istnieje duża szansa na poradzenie sobie w sytuacji stresowej. Interpretacja omawianego związku tej pozycji matek ze sposobami radzenia sobie ich dzieci jest trochę problematyczna. Z jednej strony można przyjąć, że skoro dzieci otrzymywały od matek dużo wsparcia, troski, zainteresowania ich potrzebami, dbałości o ich rozwój, to powinny być wyposażone w wiarę w siebie przydatną do skutecznego radzenia sobie. Z drugiej jednak strony można przypuszczać, że obserwacja matek reprezentujących na co dzień postawę uniżoności mogła przyczynić się do wykształcenia u ich dzieci zachowań nacechowanych niepewnością, brakiem przekonania co do możliwości samodzielnego poradzenia sobie.

Tabela 35 ukazuje zbiorcze porównanie istotnych korelacji między zmiennymi w przypadku matek i ojców.

Tabela 35. Statystycznie istotne korelacje miedzy pozycjami życiowymi matek i ojców a radzeniem sobie badanych w sytuacjach trudnych (pogrubione korelacje silniejsze: rs powyżej 0,15)

Style i strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych studentów	**Pozycje życiowe matek**		**Pozycje życiowe ojców**	
	Korelacje dodatnie	**Korelacje ujemne**	**Korelacje dodatnie**	**Korelacje ujemne**
Styl I Skoncentrowany na problemie	**J+T+**		**J+T+**	
S1.Aktywne Radzenie Sobie	**J+T+**	J+T-, J-T-	**J+T+**	
S2. Planowanie	J+T+	J-T-	J+T+	
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań				
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	**J+T+**	**J+T-,** J-T-	J+T+	
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnego Działania	J+T+, J-T+		J-T+	
Styl II – Oparty na przejawianiu Zachowań Unikowych	**J+T-,** J-T+, J-T-	**J+T+**	**J+T-, J-T-**	J+T+, J-T+
S1.Akceptacja	J+T-, J-T-		J+T-, **J-T-**	
S2. Zaprzeczanie	**J+T-,** J-T+, **J-T-**	J+T+	J+T-, J-T+, **J-T-**	J+T+
S3.Odwracanie uwagi	J+T-, **J-T+, J-T-**		J-T+, J-T-	
S4.Zaprzestanie Działań	**J+T-, J-T+, J-T-**	J+T+	**J+T-, J-T+, J-T-**	
S5.Zażywanie Alkoholu i Innych Środków Psychoaktywnych	**J+T-, J-T-**	**J+T+**	J-T-	**J+T+**
S6. Poczucie humoru		J+T+		
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	**J+T+,** J-T+		**J+T+,** J-T+	
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**J+T+**		**J+T+**	
S2.Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	**J+T+,** J-T+		**J+T+**	
S3. Zwrot ku Religii			J-T+	
S4.Koncentracja na Emocjach i ich wyładowanie	**J+T+, J-T+**		**J+T+, J-T+**	

Dane zawarte w powyższej tabeli (nr 35) stanowią zbiorcze ujęcie uzyskanych wyników badań w zakresie istotnych statystycznie dodatnich lub ujemnych korelacji pozycji życiowych rodziców (matek i ojców) z radzeniem sobie ze stresem ich dzieci – badanych studentów. Obraz, jaki wyłonił się z uzyskanych wyników badań, ukazuje, że najbardziej oczekiwana pozycja rodziców (J+T+) dodatnio koreluje prawie ze wszystkimi strategiami radzenia sobie ich dzieci w ramach stylu Skoncentrowanego na Problemie. Najsilniejsze związki dotyczą dwóch strategii: Aktywne radzenie sobie oraz Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Oznacza to, że przejawiana przez rodziców pozytywna pozycja (J+T+), odzwierciedlająca zaufanie do siebie i drugiego człowieka, przyczyniła się do dokonywania przez dzieci konstruktywnych i asertywnych sposobów rozwiązywania problemów, a odrzucania - na co wskazują ujemne korelacje - tych strategii radzenia sobie, które zdecydowanie nie sprzyjają efektywnemu poradzeniu sobie.

Nie zaskakuje zatem ujemna korelacja jaka pojawiła się między tą pozycją rodziców (matek i ojców) a strategiami radzenia sobie związanymi ze stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Najwyższe wartości ujemnej korelacji dotyczą strategii Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych, ale również zauważalny jest ujemny związek ze strategiami pasywnymi, takimi jak Zaprzeczanie i Zaprzestanie Działań. Uzyskany wynik tej korelacji pokazuje, że siła otrzymana od rodziców stała się dla dzieci zabezpieczeniem przed destruktywnymi formami radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Zanotowano również silne związki omawianej pozycji rodziców (J+T+) z większością strategii radzenia sobie dzieci w ramach stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Akceptująca postawa rodziców (matek i ojców) niewątpliwie kształtowała w ich dzieciach pozytywne, oparte na szacunku i zaufaniu nastawienie do samych siebie, ale i do drugiego człowieka. Można zatem przyjąć, że w sytuacjach problemowych sięganie po strategie takie, jak: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego czy Emocjonalnego oraz Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowaniu, wiązało się z jednej strony z umiejętnością korzystania z każdej formy radzenia sobie, jeśli tylko w efekcie końcowym stawała się przydatna, a z drugiej strony pokazywało łatwość wchodzenia w relacje interpersonalne wyrażające przyjazny i szczery, oparty na zaufaniu stosunek do drugiego człowieka.

Spośród trzech pozostałych, negatywnych pozycji, najwięcej istotnych statystycznie dodatnich korelacji odnotowano między najbardziej niepożądaną pozycją obojga rodziców (J-T-) a wszystkimi (oprócz jednej) strategiami radzenia sobie ich dzieci związanymi ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Tak jak można było

przypuszczać, pozycja rodziców wyrażająca negatywny stosunek do siebie i do innych, obojętność, narzekanie, sceptycyzm, kształtowały w ich dzieciach podobne postawy, znajdujące swój wyraz zwłaszcza w sytuacjach problemowych. Radzenie sobie dzieci takich rodziców oparte było zatem na wyborze strategii takich jak: Zaprzeczanie, czyli ignorowanie sytuacji; Odwracanie Uwagi wiążące się np. z zajmowaniem się innymi czynnościami (oglądanie TV, gry, sen), Zaprzestanie Działań będące oznaką bezradności i bezsilności oraz Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych w celu uzyskania doraźnego sposobu na pozbycie się przykrych, frustrujących emocji.

Druga negatywna pozycja rodziców (J+T-) wykazała dodatnie związki ze strategiami radzenia sobie dzieci w zakresie Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. W przypadku matek ujawniających w relacjach z dziećmi tę pozycję aktywowały one trzy rodzaje strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych: Zaprzeczanie, Zaprzestanie Działań i Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych. Okazało się zatem, że dominująca i apodyktyczna postawa matek, charakterystyczna dla omawianej pozycji, kształtowała w dzieciach postawy pasywne i unikowe. Natomiast w przypadku ojców aktywność tej negatywnej pozycji (J+T-) przyczyniła się do radzenia sobie ich dzieci z udziałem strategii: Zaprzestanie Działań, a więc zajmowanie pozycji wycofującej się w kierunku całkowitego zaniechania wszelkich aktywności. Bardziej rozszerzony wpływ matek na kształtowanie się u ich dzieci neefektywnych strategii mógł wiązać się z częstszymi ich kontaktami i przez to większym wpływem na zachowania dzieci.

Kolejna negatywna pozycja (J-T+) rodziców dodatnio skorelowana jest ze strategiami radzenia sobie dzieci związanymi ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (Odwracanie Uwagi i Zaprzestanie Działań) oraz jednej strategii: Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Rodzice uważający siebie za *nie OK* prezentują postawy uległe, podporządkowane, często pasywne. Nie stanowią tym samym pozytywnego wzorca dla swoich dzieci, toteż nie dziwi fakt podejmowania przez nie niekostruktywnych strategii w sytuacjach wymagających rozwikłania sytuacji problemowej. Z analizy związków poszczególnych negatywnych pozycji życiowych rodziców ze sposobami radzenia sobie ze stresem w sytuacjach trudnych ich dzieci wynika, że każda z nich generuje podejmowanie niekonstruktywnych strategii, utrudniających znacząco możliwości efektywnego radzenia sobie.

Ze szczegółowej analizy danych wynika, podobnie jak w przypadku stanów Ja rodziców badanych studentów, że między behawioralnymi pozycjami życiowymi rodziców (matek i ojców) a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci wystąpiło również szereg zależności potwierdzających zasadność postawionej przeze mnie hipotezy I, a mianowicie:

Istnieje związek między stanami Ja i pozycjami życiowymi ujawnianymi przez rodziców badanych w ich rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych. Założyłam, że:

- Pozycja Ja+Ty+ powinna sprzyjać rozwojowi strategii skoncentrowanych na problemie, ponieważ wyraża ona przekonanie rodzica zarówno o własnej skuteczności i wartości, jak również o wartości i kompetencjach dziecka. Ponadto wyraża konstruktywne i optymistyczne podejście do rzeczywistości, a więc i do problemu, nastawiając partnerów interakcji na poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań.
- Oddziaływanie pozostałych pozycji życiowych będzie sprzyjało kształtowaniu mniej konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, choć obecny stan wiedzy, a zwłaszcza badań empirycznych w zakresie analizy transakcyjnej, nie pozwala sformułować jednoznacznej hipotezy o wzajemnych związkach tych zmiennych.

Szczegółowe wyniki dotyczące korelacji każdej z czterech pozycji życiowych rodziców a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów przedstawiają się następująco:

- **Pozycja rodziców (J+T+)** wiążąca się z akceptującym, pozytywnym, przyjaznym nastawieniem do siebie i do drugiego człowieka, wiarą w skuteczność swoich decyzji i działań, dodatnio koreluje ze strategiami radzenia sobie dzieci (badanych studentów) związanymi ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie. W sytuacjach trudnych dzieci tych rodziców podejmowały zatem (jak pokazały wyniki badań) tylko te aktywności, które zmierzały do rozwiązania zaistniałego problemu. Potrafiły w sposób samodzielny i odpowiedzialny, z pełnym przekonaniem co do własnej skuteczności, dokonywać właściwych wyborów, ułatwiających realizację zaplanowanych działań. Ponadto demonstrowanie w relacjach z dziećmi tej pozycji życiowej (J+T+) w sytuacjach trudnych, konfliktowych stanowiło dla dzieci swego rodzaju lekcję poglądową, jakich strategii warto używać w celu skutecznego poradzenia sobie, a jakich należy unikać. Znalazło to wyraz w ujemnej korelacji tej pozycji rodziców ze strategiami radzenia sobie dzieci w zakresie stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych (zwłaszcza z tą najbardziej destruktywną,

czyli: Zażywanie Alkoholu i Innych Środków Psychoaktywnych). Niewątpliwie wysokie poczucie własnej wartości rodziców, wiara w swoje możliwości, jak i szacunek i zaufanie do dzieci, ujawniane przez nich w sytuacjach trudnych, kształtowało w dzieciach podobne przekonanie o sobie oraz wyposażało je w umiejętności skutecznego radzenia sobie i tym samym odrzucania wszystkich destrukcyjnych form rozwiązywania problemów. Ujawnianie przez rodziców pozycji J+T+ sprzyjało również podejmowaniu przez dzieci strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych związanych z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach (korelacja dodatnia). Taki rodzaj zależności jest uzasadniony, gdyż odwołując się do założeń analizy transakcyjnej, ta jedyna „zdrowa" pozycja sprzyja sensownemu i konstruktywnemu radzeniu sobie. Może to się wiązać z działaniami związanymi również z poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego (np. profesjonalna porada prawna, psychologiczna, instytucjonalna) czy emocjonalnego (rozmowa z przyjacielem, bliskimi, osobą znaczącą). Korzystanie z takich form radzenia sobie nie jest zatem oznaką słabości, a wręcz przeciwnie - świadczy o umiejętności skutecznegoplanowania i działania w celu wyjścia z sytuacji problemowej. Podobnie sięganie po strategię: Koncentracja na Emocjach nie musi oznaczać stanu nieradzenia sobie, jeśli związane jest z uświadomieniem ich sobie i przejęciem nad nimi kontroli na rzecz racjonalnego myślenia. Takie konstruktywne i skuteczne sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez badanych były możliwe między innymi przy udziale pozytywnych i akceptujących postaw rodziców (J+T+).

- **Pozycja rodziców (J+T-)**, zaliczana w analizie transakcyjnej do negatywnych pozycji, wiąże się z deprecjonowaniem drugiej osoby, przekonaniem o swojej wyższości, skłonnością do dominacji, apodyktyczności i agresji. W uzyskanych wynikach badań ta pozycja obojga rodziców pozytywnie koreluje ze strategiami radzenia sobie dzieci (badani studenci) w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Większy wpływ na podejmowanie neefektywnych form radzenia sobie w sytuacjach trudnych, jak pokazały wyniki badań, posiadały matki. Znalazło to wyraz w większej liczbie wybieranych strategii (Zaprzeczanie, Zaprzestanie Działań, Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych) w ramach stylu unikowego. Natomiast ta pozycja ojców (J+T-) wygenerowała jedną strategię radzenia sobie przez dzieci, mianowicie:

Zaprzestanie Działań. Każda z tych strategii nie przyczyniała się do rozwiązywania problemów, ponieważ wiązała się bądź z ignorowaniem zaistniałej sytuacji, rezygnacją z podejmowania wysiłku w celu rozwiązania problemu, bądź sięgania po różnego rodzaju używki w celu doraźnego pozbycia się negatywnych emocji. Wykształcenie większej ilości nieefektywnych strategii przy udziale matek, demonstrujących pozycję J+T- może być związane z faktem częstszego przebywania razem i - co za tym idzie – z większej możliwości wywierania wpływu na kształtowanie się pasywnych, unikowych postaw dzieci. Wyniki badań pokazały, że ta pozycja rodziców (zwłaszcza matek) przyczyniała się do tłumienia przedsiębiorczości dzieci, ich samodzielności i kreatywności i tym samym obierania strategii nieskutecznych czy nawet zagrażających ich zdrowiu (Zażywanie Alkoholu lub Innych Srodków Psychoaktywnych).

- **Pozycja rodziców (J-T+)** - zaliczana również do negatywnych pozycji życiowych - odzwierciedla zaniżoną samoocenę, gotowość do przejawiania zachowań uległych, podporządkowanych, realizowania potrzeb innych nawet kosztem własnych. W uzyskanych wynikach badań ta pozycja rodziców dodatnio koreluje ze strategiami radzenia sobie dzieci w sytuacjach problemowych związanych ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (Odwracanie Uwagi, Zaprzestanie Działań) oraz z jedną strategią: Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowaniu w zakresie Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Okazało się, że prezentowanie przez rodziców (bardziej w wydaniu matek - przewaga jednej strategii) w codziennych relacjach z dziećmi postaw uległych czy pasywnych nie służyło wykształceniu u dzieci efektywnych form radzenia sobie. Zamiast zatem podejmować w obliczu sytuacji trudnych wszelkie formy aktywności sprzyjające rozwiązaniu problemu, u dzieci występowała tendencja do angażowania się w tzw. działania zastępcze np. rozrywka, oglądanie tv, hobby (strategia: Odwracanie Uwagi) lub skłonność do całkowitego poddania się, uznając, że i tak nie są w stanie poradzić sobie (strategia: Zaprzestanie Działań). Sytuacje trudne, jak odnotowano w badaniach, uruchamiały w badanych także strategię: Koncentracja na Emocjach i Ich Wyładowanie, co w negatywnym wymiarze może wiązać się z nieumiejętnością zarządzania własnymi emocjami, brakiem kontroli nad nimi i przez to niekonstruktywnym radzeniem sobie.

- **Pozycja rodziców (J-T-)** w rozumieniu analizy transakcyjnej uznawana jest za pozycję „udaremniającą". Oznacza to, że pozostawanie w takiej relacji ze sobą i innymi jest autodestrukcją i destrukcją dla osob pozostających w kontakcie. Krytycyzm, narzekanie, zgorzkniałość, niecierpliwość, obojętność wobec innych, sceptycyzm to charakterystyczne zachowania dla tej postawy. Rodzic ujawniający tę pozycję nie potrafi dostrzec nic pozytywnego ani w sobie ani, w innych ludziach, a życie to pasmo udręk, jest więc bezsensowne i bezwartościowe. Odziaływania rodziców z tej pozycji (J-T-), jak można było przypuszczać, w praktyce życia rodzinnego kształtowały u ich dzieci podobne postawy i nastawienie do życia. Świadczy o tym dodatnia korelacja tej pozycji rodziców (matek i ojców) ze wszystkimi (oprócz jednej) strategiami radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Każda z tych strategii ma destrukcyjny charakter i w żaden sposób nie ułatwia rozwiązywania problemów. Do tych nieefektywnych form radzenia sobie należą kolejno: Zaprzeczanie - rozumiane jako nieprzyjmowanie do wiadomości faktu zaistnienia jakiegoś problemu; Odwracanie Uwagi - angażowanie się w różne inne działania, niemające związku z problemem; Zaprzestanie Działań - rezygnacja w poczuciu bezradności z podejmowania jakichkolwiek wysiłków; Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych - jako doraźny sposób na pozbycie się frustrujących emocji. Każda z tych strategii jest całkowicie nieskuteczna i nie tylko nie służy rozwiązaniu problemu, ale wręcz sprzyja jego pogłębieniu (dotyczy to zwłaszcza ostatniej strategii, która często obierana może stanowić zagrożenie dla zdrowia i życia). Ten sposób radzenia sobie wiąże się z przejawianiem postaw pasywnych i unikowych, niemających nic wspólnego z konstruktywnym radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Kolejny podrozdział poświęcony będzie weryfikacji hipotezy II wynikającej z koncepcji Thomasa Gordona

6.2.2. Język nieakceptacji vs akceptacji rodziców a radzenie sobie ze stresem studentów w sytuacjach trudnych – weryfikacja hipotezy II

Thomas Gordon, na podstawie zdobytej wiedzy i ogromnego doświadczenia w pracy z rodzinami, sformułował wniosek, iż język akceptacji buduje konstruktywną komunikację

w relacji rodzic-dziecko, a brak akceptacji i jej wyrażanie, skutecznie ją blokuje. Oznacza to, że język nieakceptacji (12 blokad), przyczyniając się do poważnych zakłóceń w przebiegu prawidłowej komunikacji wewnątrzrodzinnej, może stanowić źródło negatywnych emocji, przyczyniać się do zmniejszenia poczucia posiadanych kompetencji oraz samooceny i tym samym znacząco obniżać umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Natomiast posługiwanie się językiem akceptacji w codziennych relacjach z dziećmi wzmacnia ich poczucie własnej wartości, sprzyja rozwojowi samodzielności, odpowiedzialności i kreatywności, a więc cech ułatwiających radzenie sobie w sposób konstruktywny w różnego rodzaju sytuacjach problemowych.

Przyjęte zatem przeze mnie założenie o istnieniu związku między stosowaniem przez rodziców badanych języka akceptacji vs nieakceptacji w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych (hipoteza II) wynikało z odwołania się do teoretycznych rozważań Thomasa Gordona – twórcy koncepcji „Wychowanie bez porażek"/„Wychowanie bez zwycięzców i pokonanych".

Do pomiaru radzenia sobie ze stresem (zmienna zależna przyjęta w tej pracy) wykorzystałam również, jak w przypadku stanów Ja i pozycji życiowych rodziców, wystandaryzowane narzędzie COPE (Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem) autorstwa: C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintrauba w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik (2009, s. 25-43).

Dla zweryfikowania empirycznego hipotezy zastosowałam, podobnie jak w przypadku obliczeń dotyczących stanów Ja i pozycji życiowych, nieparametryczny test korelacji rho-Spearmana. Wynikało to z faktu, iż pomimo podjęcia badań na dużej grupie (406 osób), uprawniającej do przyjęcia *a priori* założenia o normalności rozkładu zmiennych, analiza skośności i kurtozy ujawniła silną skośność rozkładów. Dlatego zdecydowałam się na zastosowanie bardziej odpornego na zakłócenia normalności współczynnika rs Spearmana.

6.2.2.1. Język nieakceptacji rodziców a radzenie sobie studentów w sytuacjach trudnych

Prezentację wyników dotyczących korelacji między językiem nieakceptacji matek a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie** ujęto w tabeli 36.

Tabela 36. Korelacje między językiem nieakceptacji matek a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów (Styl Skoncentrowany na Problemie)

Styl/ Strategie	1.Rozkazy-wanie	2.Ostrzeganie	3. Perswa-dowanie	4.Radzenie	5.Wyrzuty	6.Osądzanie	7.Chwalenie	8.Zawstydzanie	9.Interpre-towanie	10.Uspokajanie	11.Badanie	12.Odwracanie uwagi
Styl I – Skoncentrowany na Problemie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,15 p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**
S1.Aktywne Radzenie Sobie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S2.Planowanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań	n.i.	n.i.	**rs= 0,13 p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,16 p<0,01**	**rs=0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,10 p<0,05**	n.i.
S5. Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Na podstawie ogólnej analizy wyników korelacji można stwierdzić, że język nieakceptacji matek, na który składa się 12 blokad komunikacyjnych, wywołuje określone reperkusje w zakresie radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych.

Tabela 36 zawiera szczegółowe dane dotyczące związków między blokadami komunikacyjnymi ujawnianymi przez matki a strategiami radzenia sobie ich dzieci w ramach Stylu Skoncentrowanego na Problemie. Uzyskane wyniki badań ukazały dodatnią korelację tego stylu z dwiema blokadami komunikacyjnymi: Chwalenie

nieprawidłowe/ aprobowanie wskazanych zachowań (rs=0,15) oraz Odwracanie uwagi/ rozśmieszanie (rs=0,11). Natomiast w rozbiciu na poszczególne strategie tego stylu okazało się, że pozytywne związki dotyczą:

- Blokady 3 (perswadowanie, moralizowanie, kazania) i strategii: Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,13)
- Blokady 7 (chwalenie nieprawidłowe, aprobowanie wskazanych zachowań) i strategiami: Aktywne Radzenie sobie (rs=0,10), Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,16), Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (rs=0,12)
- Blokady 8 (zawstydzanie, wymyślanie) i strategii: Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,12)
- Blokady 11 (badanie, wypytywanie) i strategii: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (rs=-0,10)
- Blokady 12 (Odwracanie uwagi, rozweselanie, zabawianie) i strategią: Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,12).

Każda z 12 blokad komunikacyjnych nie przyczynia się do tworzenia prawidłowej komunikacji. Niemniej, jak pokazały powyższe wyniki badań, niektóre z nich (blokady:7, 12 oraz okazjonalnie 3, 8, 11), chociaż pojawiały się podczas rozmów matek z dziećmi nie przeszkodziły w dokonywaniu wyboru niektórych konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych w ramach Stylu Skoncentrowanego na Problemie. Można zatem przypuszczać, że komunikacja matek musiała być znacznie bogatsza, i w większym stopniu akceptująca i budująca. Jeśli zatem w rozmowach matek z dziećmi pojawiały się perswazje, zawstydzanie czy elementy moralizowania, wygłaszania tzw. kazań, to być może w swoim wydaniu, obok wywoływania negatywnych odczuć, odgrywały również rolę dyscyplinującą, by na przykład w sytuacjach trudnych koncentrować się tylko na rozwiązaniu problemu, a nie angażować się w aktywności temu niesprzyjające. Może dlatego dzieci uwewnętrzniły jednak, że takie zachowania są niewłaściwe, mimo iż przekaz był nieprzyjemny. Chwalenie (zachowań aprobowanych, wskazanych przez rodziców) może być przez dzieci również odbierane jako wzmacniające, nawet jeśli w teorii Gordona nie jest ono właściwe. Wskazują na to pozytywne korelacje tej blokady z aktywnym radzeniem sobie, polegającycm między innymi na nieangażowaniu się w tzw. działania zastępcze (rs=0,16). Dziwi jednak dodatnia korelacja blokady12 (rs=0,12), która ma za zadanie dekoncentrować, odwracać uwagę dzieci od zaistniałego problemu. Tymczasem, jak pokazały uzyskane wyniki badań, studenci pomimo takich zachowań

matek, potrafią skupiać się na poszukiwaniu rozwiązania, nie podejmując tych form aktywności, które mogłyby to utrudnić. Wśród pozytywnych korelacji miała miejsce jedna słaba ujemna korelacja dotycząca związku blokady jedenastej (badanie wypytywanie) ze strategią: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Ta zależność świadczy o tym, że im bardziej język matek „nasączony" był kontrolą, badaniem, wypytywaniem o szczegóły, tym mniej było w dzieciach umiejętności dostrzegania w zaistniałej sytuacji trudnej możliwości rozwojowych. Prawdopodobnie w codziennym kontakcie w takich postawach matki, ujawniając swój brak zaufania do dzieci, tłumiły pozytywne nastawienie do siebie, przekonanie o własnej skuteczności oraz chęć samodoskonalenia się.

W kolejnej tabeli nr 37 przedstawiono korelacje blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji matek ze strategiami radzenia sobie ze stresem ich dzieci (badanych studentów) w ramach **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych.**

Tabela 37. Korelacje między językiem nieakceptacji matek a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Styl/ Strategie	**1.Rozkazywanie**	**2.Ostrzeganie**	**3.Perswa-dowanie**	**4.Radzenie**	**5.Wyrzuty**	**6.Osądzanie**	**7.Chwalenie**	**8.Zawstydzanie**	**9.Interpretowanie**	**10.Uspokajanie**	**11.Badanie**	**12.Odwracanie uwagi**
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs=0,16 p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,17 p<0,001**	**rs=0,20 p<0,001**	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	**rs=0,17 p<0,01**	n.i.	**rs=0,13 p<0,01**	**rs=0,15 p<0,01**
S1.Akceptacja	n.i.	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	rs=0,03 n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**
S2.Zaprzeczanie	rs=0,11 p<0,05	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	rs=0,15 p<0,01	n.i.	n.i.	rs=0,14 p<0,01	n.i.	n.i.	rs=0,16 p<0,001
S3.Odwracanie Uwagi	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	**rs=0,14 p<0,05**	rs=0,11 p<0,05	n.i.	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S4.Zaprzestanie. Działań	**rs=0,14** p<0,01	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,12** p<0,05	**rs=0,14** p<0,01	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**	**rs=0,16 p<0,01**	n.i.	**rs=0,15 p<0,01**	**rs=0,10 p<0,05**
S5.Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych	n.i.	n.i.	n.i.	rs=0,00 n.i.	**rs=0,13 p<0,01**	**rs=0,17 p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S6.Poczucie Humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z danych zawartych w tabeli 37 wynika, iż w stosowanym przez matki języku nieakceptacji następujące blokady: Rozkazywanie/zarządzanie (rs=0,16), Wyrzuty/pouczenia (rs=0,17), Osądzanie/krytykowanie (0,20), Wymyślanie/ośmieszanie (rs=0,10), Interpretowanie/ośmieszanie (rs=0,17), Badanie/wypytywanie (0,13) oraz Odwracanie uwagi/rozweselanie (0,15) - korelują dodatnio z obieranym przez ich dzieci w sytuacjach problemowych stylem radzenia sobie Opartym na Zachowaniach Unikowych. Jest to największa ilość blokad komunikacyjnych stosowanych przez matki w relacjach z dziećmi (w porównaniu z innymi stylami), które zgodnie z wynikami badań najbardziej przyczyniły się do funkcjonowania dzieci w sytuacjach problemowych w ramach stylu unikowego. Odnotowano również wiele statystycznie istotnych korelacji blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji matek z poszczególnymi strategiami radzenia sobie dzieci:

- Blokada 1 (rozkazywanie, zarządzanie i komenderowanie) ze strategiami: Zaprzeczanie (rs=0,11), Odwracanie Uwagi (rs=0,11), Zaprzestanie Działań (0,14)
- Blokada 3 (perswadowanie, moralizowanie, kazania) ze strategią Akceptacja (rs=0,10)
- Blokada 4 (radzenie, dyktowanie rozwiązania) ze strategią: Odwracanie Uwagi (rs=0,10)
- Blokada 5 (wyrzuty, pouczenia) ze strategiami: Odwracanie Uwagi (rs=0,14), Zaprzestanie Działań (rs=0,12), Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (rs=0,13).
- Blokada 6 (osądzanie, krytykowanie) ze strategiami: Zaprzeczanie (rs=0,15), Odwracanie Uwagi (rs=0,11), Zaprzestanie Działań (rs=0,14), Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (rs=0,17).
- Blokada 8 (wymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie) ze strategią Zaprzestanie Działań (rs=0,12).
- Blokada 9 (interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie) ze strategiami: Zaprzeczanie (rs=0,14), Odwracanie Uwagi (rs=0,12), Zaprzestanie Działań (rs=0,16).
- Blokada 11 (badanie, wypytywanie) ze strategią: Zaprzestanie Działań (rs=0,15).
- blokada 12 (odciąganie uwagi, rozweselanie, zabawianie) ze strategiami: Akceptacja (rs=012), Zaprzeczanie (rs=0,16), Zaprzestanie Działań (rs=0,10).

Wielość ukazanych korelacji między poszczególnymi blokadami komunikacyjnymi (język nieakceptacji matek) a strategiami radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych świadczy o negatywnym wpływie takiego komunikowania się matek na sposoby radzenia sobie ich dzieci. Najwięcej związków i jednocześnie najwyższe wartości korelacji zanotowano między blokadą 6, opartą na osadzaniu i krytykowaniu zachowań dzieci, a dokonywanymi przez nie wyborami strategii nieefektywnych, a nawet destrukcyjnych, jak Zażywanie Alkoholu lub Innych Środkow Psychoaktywnych (rs=0,17). Najczęściej występujące strategie to: Zaprzestanie działań i Zaprzeczanie, co pokazuje, że język nieakceptacji matek wyrażający się w zachowaniach dominujących, krytycznych, polegających na zawstydzaniu, wypytywaniu czy wyraźnej dekoncentracji lub bagatelizowania problemu przyczyniał się do przejawiania przez dzieci zachowań pasywnych i unikowych. Pokazała to największa ilość związków poszczególnych blokad ze strategią Zaprzestanie działań, oznaczającą całkowitą rezygnację z podejmowania wszelkich wysiłków związanych z poszukiwaniem rozwiązania.

W tabeli 38 zaprezentowano związki korelacyjne miedzy językiem nieakceptacji matek (blokady komunikacyjne) a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych ich dzieci (badani studenci) w ramach **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.**

Tabela 38. Korelacje między językiem nieakceptacji matek a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Styl/ Strategie	**1.Rozkazywanie**	**2.Ostrzeganie**	**3.Perswadowanie**	**4.Radzenie**	**5.Wyrzuty**	**6.Osądzanie**	**7.Chwalenie**	**8.Zawstydzanie**	**9.Interpretowanie**	**10.Uspokajanie**	**11.Badanie**	**12.Odwracanie uwagi**
Styl III – Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	**rs=-0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	rs=- **0,12 p<0,05**	n.i.	rs=- **0,11 p<0,05**	n.i.
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**rs=-0,14 p<0,001**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,10 p<0,05**	**rs=0,15 p<0,001**	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	n.i.	**rs=-0,10 p<0,05**	n.i.
S2.Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	n.i.
S4.Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

W powyższej tabeli nr 38 ukazano ujemny związek korelacyjny między trzema blokadami komunikacyjnymi: Rozkazywanie (rs=-0,10), Interpretowanie (rs=-0,12), Badanie/wypytywanie (rs=-0,11) tworzącymi język nieakceptacji matek a stylem radzenia

sobie ich dzieci Opartym na Poszukiwaniu Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Na podstawie analizy uzyskanych wyników stwierdza się także istnienie istotnych statystycznie korelacji ujemnych miedzy niektórymi blokadami komunikacyjnymi (język nieakceptacji matek) a strategiami radzenia sobie dzieci, mianowicie:

- Blokadą 1 (rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie) a strategią Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=-014)
- blokadą 6 (osądzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się, obwinianie) a startegią: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=-0,10)
- blokadą 9 (interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie) a strategiami: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=-0,11), Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=-0,11)
- blokadą 11 (badanie, wypytywanie, indagowanie) a strategiami: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=-0,10) oraz Zwrot ku Religii (rs=-0,11)

Jedynie w przypadku blokady 7 (chwalenie nieprawidłowe, aprobowanie wskazanych zachowań) stwierdzono pozytywne korelacje ze strategiami: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=0,15) oraz Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=0,12)

Wartości przedstawionych korelacji między blokadami komunikacyjnymi (język nieakceptacji matek) a strategiami radzenia sobie w sytuacjach problemowych ich dzieci są dość niskie, niemniej ich występowanie pokazuje, że zachowania matek oparte na osądzaniu, krytykowaniu, obwinianiu, wypytywaniu „jak na przesłuchaniu", dokonywaniu własnych interpretacji zniechęcało dzieci do korzystania ze strategii polegających na uzyskiwaniu wsparcia z zewnątrz (instrumentalnego i emocjonalnego) lub na wglądzie we własne emocje.

Najsilniejszy dodatni związek zaistniał między blokadą 7 (rs=0,15) związaną z nieprawidłowym chwaleniem i aprobowaniem tylko oczekiwanych zachowań a strategią Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego. Z jednej strony sięganie dzieci po tę formę radzenia sobie może świadczyć o ich braku zaufania do siebie, o niskim poczuciu własnej skuteczności, ale z drugiej strony może pokazywać ich zaradność oraz przedsiębiorczość w skutecznym poszukiwaniu satysfakcjonującego rozwiązania problemu. Jeśli bowiem uzyskana pomoc w postaci dodatkowych informacji, porady prawnej, instytucjonalnej czy psychologicznej przyczyni się do poszerzenia wiedzy przydatnej do rozwikłania problemu, to oznacza, że wykorzystanie jej było jak najbardziej celowe i uzasadnione. Pozytywna

koreacja z poszukiwaniem wsparcia tak instrumentalnego, jak i emocjonalnego (choć nieco słabsza rs=0,11) może świadczyć o tym, że dla dzieci każda pochwała, nawet jeśli dotyczy tylko zachowań oczekiwanych przez rodziców, ma walor wzmacniający i budujący zaufanie do innych.

Okazało się również, że każda z wymienionych wyżej blokad komunikacyjnych wchodziła w związki zależnościowe z Poszukiwaniem Wsparcia Instrumentalnego. Poza blokadą 7 były to już tylko związki ujemne, co oznacza, że im więcej pojawiało się w zachowaniach matek postaw nieakceptujących, dominujących, kontrolujących, tym mniejsza była skłonność dzieci do radzenia sobie z udziałem tej strategii czy innych form wsparcia na przykład emocjonalnego czy duchowego.

Szczegółowe dane dotyczące wyników korelacji pomiędzy stosowanym w praktyce życia rodzinnego językiem nieakceptacji przez ojców a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie** przedstawia tabela 39.

Tabela 39. Korelacje między językiem nieakceptacji ojców a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów (Styl Skoncentrowany na Problemie).

Styl/ Strategie	**1.Rozkazywanie**	**2.Ostrzeganie**	**3.Perswadowanie**	**4.Radzenie**	**5.Wyrzuty**	**6.Osądzanie**	**7.Chwalenie**	**8.Zawstydzanie a**	**9.Interpretowanie**	**10.Uspokajanie**	**11.Badanie**	**12.Odwracanie uwagi**
Styl I Skoncentrowany na Problemie	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,14 p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,13 p<0,01**
S1.Aktywne Radzenie Sobie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S2.Planowanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Unikanie konkurencyjnych Działań	n.i.	n.i.	**rs=0,14 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,14 p<0,01**	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	**rs=0,14 p<0,01**
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z ogólnej analizy zawartych w tabeli 39 danych wynika, że - podobnie jak u matek - poszukiwane związki między językiem nieakceptacji ojców a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów ukształtowały się również na niskich poziomach jedynie w przypadku niektórych zmiennych. Co ciekawe, ale wszystkie korelacje statystycznie istotne są dodatnie.

Na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 39 można stwierdzić trzy istotne korelacje między blokadami komunikacyjnymi ojców (Chwalenie rs=0,14, Odwracanie uwagi rs=0,13 i Ostrzeganie rs=0,11) a radzeniem sobie ze stresem ich dzieci w ramach Stylu Skoncentrowanego na Problemie. Zaobserwowano także pozytywne związki pięciu blokad komunikacyjnych związanych ze stosowanym przez ojców językiem nieakceptacji a następującymi strategiami radzenia sobie:

- blokadą 2 (ostrzeganie, upominanie groźby) a strategiami: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (rs=0,10) oraz Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań (rs=0,10)
- blokadą 3 (perswadowanie, moralizowanie) a strategią Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,14)
- blokadą 7 (chwalenie nieprawidłowe, aprobowanie zachowań wskazanych) a strategiami Aktywne Radzenie Sobie (rs=0,11), Planowanie (rs=0,11), Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,14)
- blokadą 9 (interpretowanie, stawianie diagnoz) a strategią Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,11)
- blokadą 12 (odwracanie uwagi, rozweselanie, zabawianie) a strategią Unikanie Konkurencyjnych Działań (rs=0,14).

Każda z tych blokad teoretycznie nie powinna sprzyjać uruchamianiu przez dzieci strategii związanych ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie. Jednakże (tak jak w przypadku matek) język nieakceptacji ojców wzbogacany o dodatkowe treści oraz aspekty niewerbalne (wyrażające np. zainteresowanie, troskę, życzliwość itp.) mógł nadawać inne znaczenie pojawiającym się blokadom komunikacyjnym. Na przykład chwalenie tylko aprobowanych zachowań nie przeszkadzało dzieciom w przejawianiu racjonalnego myślenia i kształtowaniu aktywnych form radzenia sobie polegających na umiejętności dobrego planowania oraz koncentrowania się na zadaniu oraz nie podejmowania żadnych aktywności, które utrudniałyby dotarcie do celu. Kierowanie

ostrzeżeń, upominanie (w łagodnej, nienatarczywej formie) mogło z kolei stanowić dla dzieci zachętę do zachowywania ostrożności i niepodejmowania nieprzemyślanych, przedwczesnych działań. Zaskakująca jest natomiast korelacja blokady polegającej na dekoncentracji, odwracaniu uwagi od zaistniałego problemu a konstruktywną strategią, sprzyjającą właśnie skupieniu się na rozwiązaniu problemu, czyli unikaniu tych działań, które temu nie sprzyjają lub zagrażają. Można przypuszczać, że odciąganie dzieci od problemu czy rozśmieszanie było tylko chwilowym zabiegiem ułatwiającym dzieciom uzyskanie wewenętrznej równowagi i dystansu, by następnie podjąć próbę samodzielnego poradzenia sobie.

Warto zauważyć, że pozytywnie korelujące z konstruktywnymi strategiami formy komunikowania się ojców, poza odwracaniem uwagi, polegały na przekazywaniu dzieciom pewnej wiedzy o świecie czy własnych przekonań (ostrzeganie, perswadowanie, interpretowanie, chwalenie aprobowanych zachowań). Być może w sytuacjach problemowych, kiedy same czuły się zagubione, dzieci traktowały ojców jako autorytety, zatem były skłonne przyjąć ich wypowiedzi jako wskazówki pomagające radzić sobie z trudnościami.

Tabela 40 ukazuje korelacje między językiem nieakceptacji ojców (blokady komunikacyjne) a radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w sytuacjach problemowych w ramach **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych**.

Tabela 40. Korelacje między językiem nieakceptacji ojców a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Styl/ Strategie	**1.Rozkazywanie**	**2.Ostrzeganie**	**3.Perswadowanie**	**4.Radzenie**	**5.Wyrzuty**	**6.Osądzanie**	**7.Chwalenie**	**8.Zawstydzanie**	**9.Interpretowanie**	**10.Uspokajanie**	**11.Badanie**	**12.Odwracanie uwagi**
Styl II – Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs=0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	**rs=0,14 p<0,01**	n.i.	**rs=0,13 p<0,01**	**rs=0,18 p<0,001**	n.i.	n.i.	**rs=0,12 p<0,05**
S1.Akceptacja	n.i.	**rs=0,13 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	n.i.	**rs=0,14 p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**
S2.Zaprzeczanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,15 p<0,01**	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	**rs=0,14 p<0,01**
S3.Odwracanie uwagi	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S4.Zaprzestanie Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,15 p<0,01**	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S5.Zażywanie alkoholu lub innych Środków Psychoaktywnych	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S6.Poczucie Humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,06 n.i.**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Dane ujęte w tabeli 40 pozwalają odnotować kilka istotnych statystycznie korelacji między językiem nieakceptacji ojców wyrażającym się w następujących blokadach: Rozkazywanie rs=0,12, Wyrzuty rs=0,11, Osądzanie rs=0,14, Ośmieszanie rs=0,13, Interpretowanie rs=0,18, Odwracanie Uwagi rs=0,12 a stylem radzenia sobie ich dzieci Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Ponadto zaobserwowano pozytywne związki kilku blokad komunikacyjnych (język nieakceptacji ojców) z obieranymi przez studentów w sytuacjach problemowych strategiami:

- blokadą 2 (ostrzeganie, upominanie, grożenie) a strategią Akceptacja (rs=0,13)
- blokadą 6 (osądzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się) a strategiami: Akceptacja (rs=0,10), Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych (0,10)
- blokadą 8 (zawstydzanie, wymyślanie, ośmieszanie) a strategiami: Akceptacja (rs=0,14), Zaprzestanie Działań (rs=0,15)
- blokadą 9 (interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie) a strategiami Zaprzeczanie (rs=0,15), Zaprzestanie Działań (rs=0,11), Zażywanie Alkoholu (rs=0,11)
- blokadą 11 (badanie, wypytywanie, indagowanie) a strategiami: Akceptacja (rs=0,11) oraz Zaprzeczanie (rs=0,14).

Otrzymane wyniki badań wskazują, że najwięcej powiązań (dodatnie korelacje) blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji ojców (matek również) dotyczy Stylu Opartego na Zachowaniach Unikowych. Swiadczy to o tym, że im więcej blokad komunikacyjnych pojawia się w zachowaniach rodziców tym więcej nieefektywnych form radzenia sobie występuje podczas mierzenia się dzieci z sytuacjami trudnymi. W zakresie tego stylu najwięcej było powiązań z niekonstruktywną strategią Akceptacji, oznaczającej pogodzenie się z zaistniałą sytuacją, uznanie jej za niedwracalną i w związku z tym niepodejmowaniu żadnych prób wyjścia z niej. Sprzyjały temu zachowania rodziców oparte na krytycyzmie, zawstydzaniu, braku zaufania wyrażanym w ostrzeganiu, grożeniu czy nadmiernym wypytywaniu.

Co interesujące, drugą co do częstości występowania korelacji była strategia Zaprzeczania, która wiązała się z blokadami: interpretowanie, badanie i odwracanie uwagi. O ile związek z tą ostatnią blokadą wydaje się oczywisty, bo bagatelizowanie problemu (odwracanie uwagi) służy jego ignorowaniu, to dwie pierwsze blokady raczej skupiają się na danej sytuacji. Być może zatem błędne interpretowanie, diagnozowanie przez rodzica sytuacji w jakimś sensie zaprzecza istnieniu rzeczywistego problemu, ale badanie, wypytywanie to raczej próba dojścia do jego istoty. Ta korelacja jest jednak bardzo słaba, więc może inne czynniki mają tu znaczenie.

Pojawiły się też tendencje do radzenia sobie dzieci (badani studenci) w sposób typowo unikowy, mianowicie sięganie po alkohol czy inne używki. Oczywiście ta forma radzenia sobie nie tylko w niczym nie pomaga, ale często stosowana może prowadzic do uzależnienia

Następna tabela nr 41 jest prezentacją uzyskanych wyników badań związanych z korelacją języka nieakceptacji ojców (blokady komunikacyjne) a radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w sytuacjach trudnych w zakresie **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.**

Tabela 41. Korelacje między językiem nieakceptacji ojców a radzeniem sobie ze stresem badanych studentów (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Styl/ Strategie	**1.Rozkazywanie**	**2.Ostrzeganie**	**3.Perswa-dowanie**	**4.Radzenie**	**5.Wyrzuty**	**6.Osądzanie**	**7.Chwalenie**	**8.Zawstydzaniee**	**9.Interpretowanie**	**10.Uspokajanie**	**11.Badanie**	**12.Odwracanie uwagi**
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na emocjach	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	**rs=-0,15 p<0,01**	**rs=0,11 p<0,05**	**rs=-0,12 p<0,05**	n.i.
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	**rs=0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.
S2.Poszukiwanie Wsparcia emocjonalnego	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,10 p<0,05**	n.i.	n.i.	**rs=0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Zwrot ku Religii	**rs=-0,13 p>0,01**	**rs=-0,10 p<0,05**	n.i.	**rs=-0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,10 p<0,05**	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	n.i.
S4.Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,11 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=-0,12 p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Z przedstawionych w tabeli 41 danych wynika, że pojawiły się istotne statystycznie korelacje ujemne między językiem nieakceptacji ojców wyrażonym w blokadach: Osądzanie (rs=-12), Interpretowanie (rs=-0,15), Uspokajanie (rs=0,10) i Badanie (rs=-0,12) a radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w ramach stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Słaba dodatnia korelacja

występuje w przypadku tylko jednej blokady: uspokajanie. Zarejestrowano także korelacje istotne statystycznie między niektórymi blokadami komunikacyjnymi pojawiającycmi się w komunikacji ojcow a strategiami radzenia sobie ich dzieci w sytuacjach trudnych: Do ujemnych należą związki między:

- blokadą 1 (rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie) a strategią: Zwrot ku religii (rs=-013)
- blokadą 2 (ostrzeganie, upominanie, grożenie) a strategią: Zwrot ku Religii (rs=-0,10)
- blokadą 4 (radzenie, dyktowanie rozwiązań lub robienie propozycji) a strategią Zwrot ku Religii (rs=-012)
- blokadą 5 (wyrzuty, pouczenia) a strategią Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie (rs=-0,11)
- blokadą 6 (osądzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się, obwinianie) a strategiami: Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=-0,11), Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (rs=-0,10)
- blokadą 9 (interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie) a strategiami: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=-0,11), Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (0,11), Zwrot ku Religii -0,10), Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie (rs=-0,12)
- blokadą 11 (badanie, wypytywanie, indagowanie) a strategią zwrot ku Religii (rs=-0,11).

Do korelacji dodatnich należą związki między:

- blokadą 7 (chwalenie nieprawidłowe, aprobowanie wskazanych zachowań) a stategią Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (rs=0,11)
- blokadą 9 (interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie) a strategią Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (0,11)

Na podstawie szczegółowej analizy uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że prawie wszystkie wyeksponowane blokady komunikacyjne tworzące język nieakceptacji ojców ujemnie korelują z obieranymi przez ich dzieci strategiami radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Świadczy to o tym, że im bardziej komunikacja ojców nasycona była nieakceptującym stosunkiem do dzieci, tym mniej było w nich zaangażowania w rozwiązywanie swoich problemów za pomocą strategii ujętych w Stylu III. Okazało się zatem, że oceniające, dominujące, krytyczne postawy ojców tłumiły

w dzieciach poczucie sprawstwa, i odpowiedzialności w poszukiwaniu satysfakcjonujących rozwiązań w sposób samodzielny lub z udziałem profesjonalnego wsparcia. Aktywne poszukiwanie potrzebnych informacji lub pomocy instytucjonalnej to radzenie sobie ukierunkowane na problem. Poszukiwanie zaś wsparcia emocjonalnego czy duchowego jest też jakąś formą aktywnośći, która może przyczynić się do poradzenia sobie. Zachowania ojców oparte na ciągłej kontroli, osądzaniu, robieniu wyrzutów, podsuwaniu swoich rozwiązań znacząco ograniczały możliwości rozwoju ich dzieci w kierunku kształtowania umiejętności poszukiwania pomocy na zewnątrz bądź kontaktu z własnymi emocjami.

Co ciekawe, najwięcej (5) ujemnych korelacji z blokadami komunikacyjnymi wyrażanymi przez ojców dotyczyło strategii Zwrot ku religii. Być może Bóg w religii katolickiej, a taka dominuje w Polsce, na tyle kojarzony jest z figurą Ojca, że negatywne komunikaty płynące ze strony własnego ojca wywołują brak zaufania i chęci „proszenia o pomoc" Boga-Ojca. Warto zauważyć, co będzie omówione później, że zjawisko to nie wystąpiło w przypadku matek, co wydaje się potwierdzać powyższą hipotezę wyjaśniającą.

W zakresie omawianego stylu radzenia sobie pojawiły się dwie dodatnie korelacje związane z Poszukiwaniem Wsparcia Instrumentalnego i Emocjonalnego. Okazało się, że chwalenie, nawet nieprawidłowe (według Gordona) jak również uspokajanie może skłaniać dzieci do aktywności związanej z poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego, a analityczne zachowania ojców pełne własnych interpretacji i diagnoz wzbudzały dodatkowo u dzieci potrzebę uzyskania wsparcia emocjonalnego (np. w rozmowie z osobą bliską czy przyjacielem). Jeśli tylko ta forma wsparcia pozwoliła uzyskać spokój i równowagę, to znaczy, że mogła skutecznie przyczynić się do poradzenia sobie.

W tabeli 42 w syntetyczny sposób zostały ujęte istotne statystycznie korelacje miedzy zmiennymi w odniesieniu do wyników matek i ojców.

Tabela 42. Statystycznie istotne korelacje miedzy blokadami komunikacji stosowanymi przez matki i ojców a radzeniem sobie badanych w sytuacjach trudnych (pogrubione korelacje silniejsze: rs powyżej 0,15)

Style i strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych studentów	**Blokady stosowane przez matki**		**Blokady stosowane przez ojców**	
	Korelacje dodatnie	**Korelacje ujemne**	**Korelacje dodatnie**	**Korelacje ujemne**
Styl I Skoncentrowany na problemie	7, 12		2, 7, 12	
S1.Aktywne Radzenie Sobie	7		7	
S2. Planowanie			7	
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań	3, **7**, 8, 12		3, 7, 9, 12	
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	7,	11	2	
S5. Powstrzymywanie się od Przedwczesnego Działania			2	
Styl II Oparty na przejawianiu Zachowań Unikowych	**1**, **5**, **6**, 8, **9**, 11, 12		1, 5, 6, 8, **9**, 12	
S1.Akceptacja	3, 12		2, 6, 8, 12	
S2.Zaprzeczanie	1, 6, 9, **12**		9, 11, 12	
S3.Odwracanie uwagi	1, 4, 5, 6, 9,			
S4.Zaprzestanie Działań	1, 5, 6, 8, **9**, 11, 12		8, 9	
S5. Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych	5, 6		6, 9	
S6. Poczucie humoru				
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach		1, 9, 11		6, 9, 10, 11
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	7	1, 6, 9, 11	7, 10	6, 9,
S2. Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	7	9	9	6
S3.Zwrot ku Religii		11		1, 2, 4, 9, 11
S4.Koncentracja na Emocjach i ich wyładowanie				5, 9

Tabela 42 ujmuje w sposób skondensowany wszystkie uzyskane istotne statystycznie wyniki korelacji między językiem nieakceptacji rodziców (blokady komunikacyjne) a radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w sytuacjach trudnych.

Przeprowadzone analizy badań pokazują, że najwięcej dodatnich związków Stylu Skoncentrowanego na Problemie oraz strategii z nim związanych dotyczyło blokady 7, dla

której charakterystyczne są zachowania rodziców, polegające na chwaleniu i aprobowaniu tylko wskazanych przez nich zachowań dzieci, oraz blokady 12, czyli odwracaniu uwagi od problemu przez zabawianie czy rozweselanie. Występowanie tych blokad nie przeszkadzało jednak dzieciom w obieraniu efektywnych form radzenia sobie polegających na przykład na umiejętności dobrego planowania, niepodejmowaniu przedwczesnych, nieprzemyślanych decyzji i nieangażowaniu się w działania zastępcze. Można zatem przypuszczać, że te dwie formy komunikacji rodzicielskiej, chociaż tworzą krytykowany przez Gordona język nieakceptacji, nie zaburzały na tyle dobrego porozumiewania się rodziców z dziećmi, by nie były one w stanie wypracować skutecznych form radzenia sobie. Być może nawet nieprawidłowe formy chwalenia posiadały działanie wzmacniające, a odwracanie uwagi (zabawianie) od zaistniałego problemu mogło być celowym zabiegiem ze strony rodzicow, by uzyskać dystans i wyciszyć przykre emocje.

Na pewno niekorzystny wpływ na skuteczny sposób radzenia sobie przez dzieci miały zachowania rodziców związane z nadmierną kontrolą, szczegółowym wypytywaniem (ujemna korelacja blokady 11 i strategii: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój - ta zależność dotyczy tylko matek). Im więcej pojawiało się takich zachowań ze strony rodziców (w tym przypadku matek), świadczących o braku szacunku i zaufania do dzieci, tym mniej było przekonania dzieci o tym, że mogą poradzić sobie w sposób samodzielny oraz mniej umiejętności dostrzeżenia przez nich szans na osobisty rozwój w wyniku podjęcia konstruktywnych działań sprzyjających uzyskaniu rozwiązania.

Najwięcej dodatnich korelacji wystąpiło między językiem nieakceptacji rodziców wyrażanym w stosowanych przez nich blokadach komunikacyjnych a strategiami radzenia sobie ich dzieci w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Okazało się zatem, że komunikacja rodziców oparta na dominacji, krytycyzmie, osądzaniu, obwinianiu czy zawstydzaniu działa w sposób destrukcyjny na dzieci i przyczynia się do nieskutecznego radzenia sobie przez nie w sytuacjach trudnych. Świadczą o tym ich zazwyczaj pasywne, unikowe reakcje na zaistniały problem poprzez na przykład ignorowanie problemu (nie dziwi zatem związek tej strategii z blokadą 12, czyli odwracaniem uwagi od problemu), niepodejmowanie wysiłku myślowego w celu poszukiwania rozwiązań, tylko angażowanie się w inne czynności (oglądanie tv, sen, rozrywki) lub całkowite zaniechanie wszelkich działań.

W ramach tego stylu, na skutek nieakceptujących postaw rodziców (krytykowanie, obwinianie, robienie wyrzutów, tworzenie własnych ocen i interpretacji bez uwzględniania

innych opinii), może dochodzić do radzenia sobie przez studentów przy pomocy alkoholu lub innych używek. Ta forma radzenia sobie nie tylko nie przyczynia się do rozwiązania problemu, ale również może powodować wiele negatywnych skutków. Najsilniej na stosowanie tej strategii oddziałuje osądzanie dziecka przez rodziców (oboje), ale w przypadku matek drugą skorelowaną pozytywnie blokadą były wyrzuty (wpędzanie w poczucie winy), a w przypadku ojców – interpretowanie, stawianie diagnoz, czyli nieliczenie się ze zdaniem dziecka.

Z uzyskanych wyników badań można wnioskować, że siła negatywnego wpływu blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji rodziców na obierane przez dzieci formy radzenia sobie dotyczy najbardziej strategii w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Mniej istotnych korelacji stwierdzono w zakresie Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Dotyczyły one głównie strategii Zwrot ku Religii oraz Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego. Oznacza to, że komunikacja rodziców oparta na rozkazywaniu, wydawaniu poleceń, osądzaniu, sprzeciwianiu się, kontrolowaniu, może hamować w dzieciach potrzebę poszukiwania wsparcia, które w zależności od rodzaju problemu mogłoby stanowić skuteczną pomoc w pokonaniu trudności.

Najwięcej ujemnych korelacji blokad pojawiających się w komunikacji matek związanych było z Poszukiwaniem Wsparcia Instrumentalnego, skutecznego w sytuacji potrzeby uzyskania porady (prawnej, instytucjonalnej) czy niezbędnych informacji do zwalczenia sytuacji problemowej. Natomiast zachowania ojca pełne kontroli, zarządzania, rozkazywania, grożenia, dyktowania swoich rozwiązań (ujemne korelacje ze strategią Zwrot ku Religii) skutecznie zwalczały w dzieciach chęć do poszukiwania wsparcia duchowego. Być może ma to związek z personifikacja Boga jako ojca, ale niewykluczone też, że charakter komunikacji ojców i stosowane przez nich metody „podające" były przez dzieci jednoznacznie kojarzone z postawami duchownych i stąd brak zainteresowania tą formą wsparcia. Komunikacja ojców przyczyniała się także, ale w mniejszym stopniu, do niekorzystania przez dzieci ze wsparcia instrumentalnego (tak, jak w przypadku matek, ale w większym zakresie). Oczywiście w sytuacjach trudnych najlepiej jest radzić sobie z wykorzystaniem własnych zasobów, ale jeśli skorzystanie z jakiejś formy wsparcia przybliża rozwiązanie problemu, to takie działanie jest jak najbardziej sensowne i uzasadnione.

Warto zauważyć, że o ile w przypadku korelacji stanów Ja i pozycji życiowych ze stylami i strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych wyróżniający był wpływ zachowań matek w porównaniu z ojcami, to w przypadku blokad komunikacyjnych występuje większa równowaga między obojgiem rodziców.

W ramach języka nieakceptacji znajdują się trzy blokady, które w swojej charakterystyce, zaproponowanej przez Gordona (1991, s. 47-48), zawierają elementy pozornej akceptacji, w rzeczywistości jednak tworzą ukrytą nieakceptację. Na przykład w przypadku blokady siódmej, podczas chwalenia dziecka, ale tylko wskazanych zachowań (przekaz jawny), w rzeczywistości rodzic (w komunikacie ukrytym) przekazuje dziecku informację, że jego akceptacja nie jest bezwarunkowa, wiąże się ściśle z podporządkowaniem i posłuszeństwem dziecka. Z kolei (blokada 10 i 12) podczas pocieszania, uspokajania czy odciągania uwagi od problemu (przekaz jawny) tak naprawdę rodzic komunikuje dziecko (przekaz ukryty), że jego uczucia związane z zaistniałą sytuacją trudną są przesadzone i nieważne - lepiej ich nie okazywać.

Mając zatem na uwadze ten fakt, dokonałam podziału 12 blokad komunikacyjnych, tworzących język nieakceptacji, na dwa czynniki:

- ukrytą nieakceptację (blokada 7, 10, 12 – chwalenie, uspokajanie, odwracanie uwagi)
- jawna nieakceptacja (pozostałe blokady)

Na podstawie tego podziału zbadano korelacje pomiędzy jawną i ukrytą nieakceptacją matek i ojców a sposobem radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych w ramach: Stylu Skoncentrowanego na Rozwiązanich, Sylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych oraz Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Wyniki zbadanych zależności przedstawione zostały w tabelach 43 – 45.

Tabela 43. Korelacje pomiędzy językiem jawnej i ukrytej nieakceptacji matek i ojców a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych (Styl Skoncentrowany na Problemie)

Styl/ Strategie	Jawna nieakceptacja **Matka**	Ukryta nieakceptacja **Matka**	Jawna nieakceptacja **Ojciec**	Ukryta nieakceptacja **Ojciec**
Styl I Skoncentrowany na Problemie	n.i.	**rs=0,20; p<0,001**	n.i.	**rs=0,16; p<0,001**
S1.Aktywne Radzenie Sobie	n.i.	**rs=0,13; p<0,01**	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**
S2.Planowanie	n.i.	**rs=0,11; p<0,05**	n.i.	**rs=0,13; p<0,05**
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań	n.i.	**rs=0,17; p<0,001**	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**	n.i.	n.i.
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnego Działania	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

W przypadku Stylu Skoncentrowanego na Problemie, a więc najbardziej konstruktywnego jeśli chodzi o radzenie sobie z sytuacjami trudnymi:

- język ukrytej nieakceptacji – zarówno matek, jak i ojców pozytywnie i wyraźnie (rs matek= 0,20, rs ojców = 0,16) koreluje z tym stylem oraz z większością należących do niego strategii (w przypadku obojga rodziców poza Powstrzymywaniem się od Przedwczesnego Działania, w przypadku ojców dodatkowo poza strategią Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój);
- w odniesieniu do blokad należących do jawnej nieakceptacji – brak istotnych statystycznie korelacji.

Tabela 44. Korelacje pomiędzy językiem jawnej i ukrytej nieakceptacji matek i ojców a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych

Styl/ Strategie	Jawna nieakceptacja – **Matka**	Ukryta nieakceptacja - **Matka**	Jawna nieakceptacja – **Ojciec**	Ukryta nieakceptacja - **Ojciec**
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs=0,19; p<0,001**	n.i.	**rs=0,16; p<0,01**	n.i.
S1. Akceptacja	**n.i.**	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.
S2.Zaprzeczanie	**rs=0,13; p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.
S3.Odwracanie uwagi	**rs=0,13; p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.
S4.Zaprzestanie Działań	**rs=0,17; p<0,001**	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.
S5.Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.	n.i.	n.i.
S6.Poczucie humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

W przypadku Stylu Opartego na Poszukiwaniu Zachowań Unikowych, a więc najbardziej destrukcyjnego z punktu widzenia efektywności rozwiązywania problemów:

- formy języka jawnej nieakceptacji pozytywnie i dość wysoko korelują z tym stylem u obojga rodziców (rs matek = 0,19; rs ojców = 0,16) oraz z niektórymi strategiami w obrębie tego stylu; w przypadku matek dotyczy to większości strategii (Zaprzeczanie, Odwracanie Uwagi, Zaprzestanie Działań, Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych), w przypadku ojców dwóch strategii (Akceptacja, Zaprzestanie Działań);
- brak istotnych statystycznie korelacji z blokadami należącymi do ukrytej nieakceptacji.

Tabela 45. Korelacje pomiędzy językiem jawnej i ukrytej nieakceptacji matek i ojców a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Styl/ Strategie	Jawna nieakceptacja – **Matka**	Ukryta nieakceptacja - **Matka**	Jawna nieakceptacja – **Ojciec**	Ukryta nieakceptacja - **Ojciec**
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	n.i.	n.i.	**rs=-0,12; p<0,05**	**rs=0,10; p<0,05**
S1. Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**rs=-0,11; p<0,05**	**rs=0,12; p<0,05**	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=0,11; p<0,05**
S2.Poszukiwanie Wsparcia emocjonalnego	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=0,10; p<0,05**
S3. Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=0,02; n.i.**
S4.Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

W zakresie Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na emocjach występują korelacje dodatnie i ujemne, a wyniki są bardziej zróżnicowane w odniesieniu do ojców i matek:

- w przypadku ojców z całym stylem zachowania jawnie nieakceptujące korelują ujemnie, a komunikaty o charakterze ukrytej nieakceptacji – pozytywnie, choć na niskim poziomie (rs=0,10);
- dodatnie, choć niskie korelacje (rs=0,10) dotyczą prawie wszystkich strategii, poza Koncentracją na Emocjach i Ich Wyładowaniu; ujemne, podobnie niskie korelacje odnoszą się do dwóch strategii: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego oraz Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego;
- w przypadku matek w odniesieniu do całego stylu nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji;
- język jawnej nieakceptacji matek ujemnie, choć nisko (rs=0,11) koreluje ze strategią Poszukiwania Wsparcia Instrumentalnego, a język ukrytej nieakceptacji

ujemnie, również dość nisko, wiąże się z poszukiwaniem obu rodzajów wsparcia – instrumentalnego i emocjonalnego;

- w przypadku strategii Koncentracja na Emocjach i Ich Wyładowywaniu nie stwierdzono żadnych istotnych zależności tak u matek, jak i ojców.

Wyniki te są interesujące z dwóch powodów. Po pierwsze, potwierdzają pewną ambiwalencję Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach i wchodzących w jego skład strategii w zakresie ich efektywności. Mogą być one zarówno konstruktywne, pomagając samodzielnie rozwiązać problem dzięki uzyskaniu wsparcia na zewnątrz i/lub kontroli emocji, jak również niekonstruktywne, jeśli osoba rezygnuje z samodzielnego rozwiązania problemu, cedując własną odpowiedzialność na innych bądź koncentrując się na emocjach w sposób eskalujący trudności.

Po drugie, podają w wątpliwość negatywne znaczenie ukrytej nieakceptacji (blokady: chwalenie tylko aprobowanych zachowań, uspokajanie, odwracanie uwagi), które Gordon przypisywał tym blokadom. Wyraźnie bowiem takie komunikaty raczej dobrze służą dzieciom w sytuacjach trudnych, skoro skutkują wybieraniem konstruktywnych strategii i unikaniem destrukcyjnych w dorosłym życiu. Analiza związków korelacyjnych między formami języka akceptacji a stylami i strategiami radzenia sobie, które zostaną omówione w kolejnym podrozdziale, wydaje się potwierdzać tę tezę.

6.2.2.2. Język rodziców a radzenie sobie ze stresem studentów w sytuacjach trudnych

Na podstawie empirycznej weryfikacji zbadano również związki pomiędzy językiem akceptacji matek i ojców (umiejętność aktywnego słuchania, posługiwanie się komunikatami „Ja", konstruktywnego rozwiązywania konfliktów metodą „sześciu kroków") a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych.

Szczegółowe dane ujęte w tabeli 46 dotyczą korelacji języka akceptacji matek i ojców z radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Skoncentrowanego na Problemie.**

Tabela 46. Korelacje pomiędzy językiem akceptacji matek i ojców a radzeniem sobie ze stresem (Styl Skoncentrowany na Rozwiązaniach)

Styl/ Strategie	Aktywne słuchanie MATKA	Komunikaty „Ja” – MATKA	Rozwiązyw. konfliktów MATKA	Aktywne słuchanie OJCIEC	Komunikaty „Ja” – OJCIEC	Rozwiązyw. konfliktów OJCIEC
Styl I Skoncentrowany na problemie	**rs=0,16; p<0,01**	**rs=0,19; p<0,001**	**rs=0,20; p<0,001**	**rs=0,15; p<0,01**	n.i.	**rs=0,14; p<0,01**
S1.Aktywne Radzenie Sobie	**rs=0,16; p<0,01**	**rs=0,20; p<0,001**	**rs=0,18; p<0,001**	**rs=0,19; p<0,001**	**rs=0,11; p<0,05**	**rs=0,18; p<0,001**
S2. Planowanie	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,16; p<0,01**	**rs=0,18; p<0,001**	**rs=0,11; p<0,05**	n.i.	**rs=0,11; p<0,05**
S3.Unikanie konkurencyjnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,10; p<0,05**	n.i.	n.i.
S4. Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,12; p<0,05**	**rs=0,16; p<0,01**	n.i.	n.i.	n.i.
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Na podstawie analizy uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że prawie wszystkie filary języka akceptacji ujawnianego przez rodziców dodatnio korelują ze stylem radzenia sobie dzieci Skoncentrowanym na Problemie. Podobne związki zaobserwowano w odniesieniu do strategii w ramach tego stylu. Wartości tych korelacji (wyższe niż w przypadku blokad komunikacyjnych) pokazują, że siła tych związków jest dość wysoka. Okazało się zatem, że zarówno matki, jak ojcowie tworząc komunikację z dziećmi opartą na języku akceptacji (komunikaty „Ja”, aktywne słuchanie, metoda „sześciu kroków”) przyczyniali się do kształtowania u dzieci efektywnych form radzenia sobie ze stresem, takich jak, strategie: Aktywne Radzenie Sobie, polegające na podejmowaniu działań zmierzających do rozwiązania problemu, Planowanie – czyli rozważania sposobów wyjścia z sytuacji trudnej (poza wynikiem komunikatów Ja wyrażanych przez ojca) oraz Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój (ta zależność dotyczyła tylko matek) związane z umiejętnością zobaczenia w zaistniałej sytuacji możliwości rozwojowych.

Z wyłonionego obrazu zaobserwowanych danych wynika, że wpływ komunikacji matek na skuteczny sposób radzenia sobie ich dzieci był większy niż ojców. Świadczą o tym zarówno wyższe wartości korelacji między akceptującą komunikacją matek a sposobami radzenia sobie w sytuacjach problemowych ich dzieci, jak i większa liczba tych związków po ich stronie. Brak było jedynie związków w przypadku strategii: Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań oraz Unikanie Konkurencyjnych Działań (jedyna słaba korelacja wystąpiła w przypadku aktywnego słuchania przez ojców). Trudno wyjaśnić te wyniki. Być może język akceptacji nie sprzyja samodyscyplinie, z którą wiążą się te dwie strategie.

W kolejnej tabeli nr 47 przedstawiono wyniki korelacji między językiem akceptacji (aktywne słuchanie, Komunikaty „Ja", rozwiązywanie konfliktów „metodą sześciu kroków") a strategiami radzenia sobie ich dzieci (badani studenci) w zakresie **Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych.**

Tabela 47. Korelacje pomiędzy językiem akceptacji matek i ojców a radzeniem sobie ze stresem (Styl Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych)

Styl/ Strategie	**Aktywne słuchanie MATKA**	**Komunikaty „Ja" – MATKA**	**Rozwiązyw. konfliktów MATKA**	**Aktywne słuchanie OJCIEC**	**Komunikaty „Ja" – OJCIEC**	**Rozwiązyw. konfliktów OJCIEC**
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych	**rs=-0,17; p<0,001**	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=-0,17; p<0,001**	**rs=-0,12; p<0,05**	n.i.	**rs=-0,10; p<0,05**
S1.Akceptacja	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S2.Zaprzeczanie	**rs=-0,16; p<0,01**	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=-0,14; p<0,01**	n.i.	n.i.	**rs=-0,10; p<0,05**
S3.Odwracanie Uwagi	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
S4. Zaprzestanie Działań	**rs=-0,18; p<0,001**	**rs=-0,10; p<0,05**	**rs=-0,19; p<0,001**	**rs=-0,12; p<0,05**	n.i.	rs=-0,13; p<0,01
S5.Zażywanie Alkoholu lub innych Środków Psychoaktywnych	**rs=-0,13; p<0,01**	n.i.	**rs=-0,13; p<0,01**	**rs=-0,10; p<0,05**	n.i.	n.i.
S6.Poczucie Humoru	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Dane ujęte w tabeli nr 47 ukazują, jak można było przypuszczać, występowanie ujemnych korelacji między językiem akceptacji rodziców (oprócz Komunikatów „Ja ojców) a radzeniem sobie ich dzieci w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Najwyższy udział wszystkich pozytywnych, akceptujących form komunikowania się (aktywne słuchanie, metoda rozwiązywania konfliktów „metodą sześciu kroków", komunikaty „Ja" rodziców dotyczył ujemnych związków ze strategiami: Zaprzestanie Działań (całkowita rezygnacja z wszelkiego wysiłku na rzecz rozwiązania problemu) oraz Zaprzeczanie (ignorowane zaistniałej sytuacji) Widać jednak różnice w przypadku wyników matek i ojców. O ile z tymi strategiami są powiązane wszystkie akceptujące formy komunikowania się matek, to w przypadku ojców w odniesieniu do strategii: Zaprzestanie Działań brak korelacji z komunikatami „Ja", a w odniesieniu do Zaprzeczania występuje istotny związek tylko z „metodą sześciu kroków". Spośród wszystkich nieskutecznych strategii tego stylu najbardziej destrukcyjna forma radzenia sobie: Zażywanie alkoholu lub innych Środków Psychoaktywnych ujemnie korelowała z umiejętnością rozwiązywania konfliktów zalecaną przez Gordona metodą „sześciu kroków" stosowaną przez matki oraz aktywnym słuchaniem zarówno przez matki, jak i ojców. Świadczy to o tym, że doświadczana przez dzieci komunikacja rodziców oparta na akceptacji, rozumieniu i szacunku stanowiła dla dzieci zabezpieczenie przed rozwiązywaniem problemów przy pomocy różnego rodzaju używek. W przypadku trzech strategii Akceptacji, Odwracania Uwagi i Poczucia Humoru nie zaobserwowano żadnych istotnych korelacji między zmiennymi. Można zatem przypuszczać, że inne uwarunkowania mają tu znaczenie.

Z tabeli, na podstawi uzyskanych wyników badań, wyraźnie widać, że brak jest związków między komunikatami „Ja" wyrażanymi przez ojców a strategiami radzenia sobie przez dzieci. Można przypuszczać, że umiejętność posługiwania się w rozmowach z dziećmi komunikatami „Ja" sprawiała ojcom większą trudność niż matkom, bądź z innych powodów rzadziej je formułowali, stąd brak zależności. Ponadto ogólnie wartości korelacji uzyskanych przez matki badanych studentów były wyższe niż ojców, co oznacza, że wpływ matek na sposób radzenia sobie przez ich dzieci był większy.

W tabeli 48 przedstawiono korelacje między językiem akceptacji rodziców (aktywne słuchanie, komunikaty „Ja", rozwiązywanie konfliktów metodą „sześciu kroków") a strategiami radzenia sobie ich dzieci (badania studenci) w zakresie **Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Konentracją na Emocjach.**

.

Tabela 48. Korelacje pomiędzy językiem akceptacji matek i ojców a radzeniem sobie ze stresem (Styl Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach)

Styl/ Strategie	**Aktywne słuchanie MATKA**	**Komunikaty „Ja” – MATKA**	**Rozwiązyw. konfliktów MATKA**	**Aktywne słuchanie OJCIEC**	**Komunikaty „Ja” – OJCIEC**	**Rozwiązyw. konfliktów OJCIEC**
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,15; p<0,01**	**rs=0,18; p<0,001**	**rs=0,21; p<0,001**	n.i.	**rs=0,15; p<0,01**
S1. Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**rs=0,19; p<0,001**	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,16; p<0,01**	n.i.	**rs=0,13; p<0,05**
S2.Poszukiwanie Wsparcia emocjonalnego	**rs=0,17; p<0,001**	**rs=0,16; p<0,01**	**rs=0,19; p<0,001**	**rs=0,20; p<0,001**	n.i.	**rs=0,13; p<0,01**
S3.Zwrot ku Religii	n.i.	n.i.	n.i.	**rs=0,12; p<0,05**	n.i.	**rs=0,14; p<0,01**
S4. Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie	**rs=0,15; p<0,01**	**rs=0,11; p<0,05**	**rs=0,14; p<0,01**	**rs=0,14; p<0,01**	n.i.	n.i.

n.i. - wynik nieistotny statystycznie

Analiza uzyskanych wyników ukazuje wystąpienie dodatnich korelacji języka akceptacji rodziców z radzeniem sobie ich dzieci w zakresie Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach (wyjątek stanowią komunikaty „Ja” ojców). Wystąpiły też pozytywne związki poszczególnych elementów komunikacji rodzicielskiej (oprócz komunikatów „Ja” ojców) opartej na języku akceptacji z prawie wszystkimi strategiami radzenia sobie. Najwyższe wartości korelacji dotyczą związków ze strategią: Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (w ramach tej strategii najwyższy wynik z aktywnym słuchaniem matek rs=0,19) i Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (w zakresie tej strategii najwyższy wynik z aktywnym słuchaniem ojców rs=0,20 i rozwiązywaniem konfliktów metodą „sześciu kroków” przez matki rs=0,19). O ile komunikaty „Ja” ojców nie wykazały związków korelacyjnych z żadną strategią tego stylu, o tyle w przypadku matek żaden z filarów akceptującej komunikacji matek nie wykazał związków korelacyjnych ze strategią: Zwrot ku Religii. Natomiast poszukiwanie wsparcia duchowego i emocjonalnego w ramach tej strategii związane było z udziałem akceptującej

komunikacji ojców (dodatnie korelacje z aktywnym słuchaniem i rozwiązywaniem konfliktów metodą „sześciu kroków). Ten wynik sprzyja wcześniej postawionej hipotezie, że figura Boga-Ojca może mieć związek z obrazem własnego ojca. W tym przypadku korelacja jest pozytywna, bo obraz akceptującego ojca – okazujący zainteresowanie, zrozumienie, liczący się z uczuciami i potrzebami dziecka (aktywne słuchanie, wspólne rozwiązywanie problemów) – może pozytywnie wpływać na wyobrażenia Boga-Ojca i ufność wobec niego.

Matki miały swój większy udział (w przypadku ojców tylko aktywne słuchanie-dodatnia korelacja) na obieranie strategii: Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie. Jeśli korzystanie przez dzieci (badani studenci) z tej formy radzenia sobie przyczyniało się do uzyskania wewnętrznej równowagi i niezbędnego dystansu do zaistniałego problemu, by następnie podjąć konstruktywne działania, to wówczas można mówić o przeformułowaniu niekonstruktywnej strategii na skuteczną. Można przyjąć także, że poszukiwanie różnych form wsparcia (w sytuacjach uzasadnionych) jest naturalną reakcją na zaistniałą sytuację trudną, ale również stanowi dowód na posiadanie umiejętności konstruktywnego radzenia sobie. Uzyskana pomoc bowiem w postaci ważnych dla sprawy informacji, zasięgnięta porada instytucjonalna czy wzmocnienie emocjonalne mogą znacząco przyczynić się skutecznego poradzenia sobie.

Ukazane w tych zakresach pozytywne związki między zmiennymi świadczą o tym, że komunikacja matek i ojców, oparta na języku akceptacji, uwzględniającej stosowanie polecanych przez Gordona jej filarów: aktywnego słuchania, komunikatów „Ja" oraz rozwiązywania konfliktów metodą „sześciu kroków" przyczynia się do umiejętnego dokonywania wyboru strategii radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Na podstawie uzyskanych wyników badań można, tak jak w przypadku wcześniej omawianych stylów radzenia sobie dzieci, stwierdzić posiadanie przez matki większego wpływu na wybory ich dzieci w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Tabela 49 jest prezentacją statystycznie istotnych korelacji między językiem akceptacji matek i ojców a radzeniem sobie ich dzieci (badani studenci) w sytuacjach trudnych.

Tabela 49. Statystycznie istotne korelacje miedzy formami języka akceptacji stosowanymi przez matki i ojców a radzeniem sobie badanych w sytuacjach trudnych (pogrubione korelacje silniejsze: rs powyżej 0,15)

Style i strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych studentów	**Formy języka akceptacji stosowane przez matki**		**Formy języka akceptacji stosowane przez ojców**	
	Korelacje dodatnie	**Korelacje ujemne**	**Korelacje dodatnie**	**Korelacje ujemne**
Styl I Skoncentrowany na problemie	**Akt. Sł., Kom. Ja, Rozw. Konfl.**		Akt.Sł. Rozw.Konfl.	
S1.Aktywne Radzenie Sobie	**Akt. Sł., Kom. Ja, Rozw. Konfl.**		**Akt. Sł.,** Kom. Ja, Rozw. Konfl.	
S2.Planowanie	Akt. Sł., **Kom. Ja, Rozw. Konfl.**		Akt.Sł. **Rozw.Konfl.**	
S3.Unikanie Konkurencyjnych Działań			Akt.Sł.	
S4.Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój	**Akt. Sł.,** Kom. Ja, **Rozw. Konfl.**			
S5.Powstrzymywanie się od Przedwczesnego Działania				
Styl II Oparty na Przejawianiu Zachowań Unikowych		Akt. Sł. Kom. Ja, Rozw. Konfl.		Akt. Sł. Rozw. Konfl.
S1. Akceptacja				
S2. Zaprzeczanie		**Akt. Sł.** Kom. Ja, **Rozw. Konfl.**		Rozw. Konfl.
S3. Odwracanie uwagi				
S4. Zaprzestanie Działań		**Akt. Sł.** Kom. Ja, **Rozw. Konfl.**		Akt. Sł. Rozw. Konfl.
S5.Zażywanie Alkoholu i Innych Środków Psychoaktywnych		Rozw. Konfl.		Akt. Sł.
S6.Poczucie humoru				
Styl III Związany z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach	**Akt. Sł.,** Kom. Ja, **Rozw. Konfl.**		**Akt. Sł.** Rozw. Konfl.	
S1.Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego	**Akt. Sł.,** Kom. Ja**,** **Rozw. Konfl.**		**Akt. Sł.,** Rozw. Konfl.	

S2. Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego	**Akt. Sł., Kom. Ja, Rozw. Konfl.**		**Akt. Sł.,** Rozw. Konfl.	
S3. Zwrot ku Religii			Akt. Sł., Rozw. Konfl.	
S4. Koncentracja na Emocjach i ich wyładowanie	Akt. Sł., Kom. Ja, Rozw. Konfl.		Akt. Sł.,	

W Tabeli 49 przedstawiono w sposób syntetyczny dane związane ze statystycznie istotnymi korelacjami między językiem akceptacji rodziców a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych ich dzieci. Z zestawienia powyższych wyników można wyciągnąć następujące wnioski:

W ramach Stylu Skoncentrowanego na Problemie udział akceptującej komunikacji matek jest zdecydowanie wyższy niż ojców. Świadczą o tym dodatnie korelacje wszystkich elementów języka akceptacji matek z większością strategii radzenia sobie obieranych przez dzieci. W przypadku ojców dwie formy: aktywne słuchanie i rozwiązywanie konfliktów metodą „sześciu kroków" miały znaczący wpływ na wybieraną przez dzieci strategię Aktywne radzenie sobie, czyli podejmowanie wszelkich wysiłków w kierunku rozwikłania zastniałego problemu. Zaskakuje fakt, że, brak jest istotnych statystycznie związków z komunikatami „Ja" wyrażanymi przez ojców w ramach omawianego stylu. Te dość istotne różnice (na niekorzyść ojców) dotyczące korzystania z zalecanych przez Gordona form języka akceptacji między matkami a ojcami[15] mogą świadczyć, że komunikacja ojców jest uboższa (zwłaszcza dotyczy to komunikatów „Ja") i przez to w mniejszym stopniu oddziałująca na zachowania dzieci. Jednak z innymi filarami języka akceptacji stosowanymi przez ojców takie korelacje stwierdzono. Może więc mężczyźni w niewłaściwy sposób formułują wypowiedzi bezpośrednie bądź dotyczą one odczuwanych przez nich bardziej negatywnych niż pozytywnych emocji, stąd ta różnica.

Aktywność Stylu Skoncentrowanego na Problemie (wyrażanego w poszczególnych strategiach go tworzących) jest najbardziej pożądana w celu konstruktywnego poradzenia sobie w zaistniałej sytuacji trudnej, toteż można było oczekiwać, że stosowany przez

We wszystkich formach języka akceptacji ojcowie istotnie rzadziej niż matki z nich korzystali (zob. tab. 20).

rodziców język akceptacji będzie służył wykształceniu u ich dzieci skutecznych form radzenia sobie. To zadanie stało się, jak pokazały wyniki badań, łatwiejsze do wykonania dla matek. Można przypuszczać, że mógł przyczynić się do tego częstszy kontakt matek z dziećmi (kumulacja wpływu) niż z ojcami oraz uzyskiwana przez to większa znajomość potrzeb dzieci, adekwatnego reagowania na nie, wzmacniania tego, co pozytywne, a korygowania tych skłonności, które w przyszłości nie służyłyby dzieciom w ich funkcjonowaniu. Wydaje się też, że komunikacja matek, wzbogacana komunikatami „Ja", stawała się dla dzieci bardziej jasna, zrozumiała i czytelna. Ten fakt niewątpliwie służył lepszemu rozumieniu i porozumiewaniu się. Z kolei ojcom ta forma języka akceptacji, jak pokazały wyniki badań (brak istotnych statystycznie korelacji ze strategiami radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych), nie miała znaczenia.

- W zakresie Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych wystąpiły, jak można było oczekiwać, tylko ujemne korelacje (znacznie słabsze w przypadku ojców) między językiem akceptacji matek i ojców a radzeniem sobie ich dzieci. Najbardziej znaczący udział dotyczył dwóch elementów akceptującej komunikacji rodzicielskiej: aktywnego słuchania, związanego z okazywaniem uwagi dziecku i upewnianiu się o prawidłowym zrozumieniu wypowiedzi dziecka oraz rozwiązywania konfliktów metodą „sześciu kroków", dającej szansę całej rodzinie na równy udział wszystkich jej członków w rozwiązaniu zaistniałego problemu. Z każdej z tych form języka akceptacji dzieci mogły czerpać siłę do wzrostu, do kształtowania w sobie samodzielności, kreatywności i odpowiedzialności. Znalazło to wyraz w odrzucaniu tych sposobów radzenia sobie, które nie sprzyjały uzyskaniu satysfakcjonującego rozwiązania, jak na przykład strategie: Zaprzeczanie (ignorowanie powagi zaistniałej sytuacji) i Zaprzestanie Działań (rezygnacja w poczuciu bezsilności z dalszych wysiłków). Obie formy mają unikowy i pasywny charakter, toteż nie dziwi fakt, że nie były przedmiotem wyboru dzieci, które doświadczały w procesie rozwoju pozytywnej, akceptującej komunikacji rodziców. Udział takich rodziców przyczyniał się do budowania w nich wysokiego poziomu świadomości, by w obliczu sytuacji trudnych, na bazie posiadanej wiedzy, mogły radzić sobie w sposób konstruktywny, a nie unikowy czy całkiem destrukcyjny przy pomocy różnych używek (jedna ze strategii omawianego stylu). Uzyskane wyniki sugerują ponownie bardziej znaczący udział matek w procesie radzenia sobie ich dzieci, tym razem polegający na umiejętności odrzucania niewłaściwych form radzenia sobie w sytuacjach problemowych.

- W ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach najbardziej uwydatnił się dodatni związek aktywnego słuchania ze strategiami radzenia sobie dzieci (badani studenci) związanymi z poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego. Obie formy w przypadku ich częstego stosowania i traktowania jako głównych (czy wyłącznych) sposobów radzenia sobie mogą być objawem bezradności, braku zaufania do siebie, nieumiejętności korzystania z własnych zasobów. Jeśli jednak strategia: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego (np. porada prawna, psychologiczna, instytucjonalna) czy Emocjonalnego (np. rozmowa z autorytetem, z osobą bliską) wpisuje się w proces radzenia sobie, stanowiąc jeden z jego elementów, to wówczas każda z tych form jest jak najbardziej uzasadniona. Odnosząc zatem te sposoby radzenia sobie do komunikacji rodzicielskiej, należałoby stwierdzić, że jej dodatni wpływ ma miejsce, gdy oparta jest ona na zalecanych przez Gordona trzech filarach. Aktywne słuchanie daje dzieciom poczucie zainteresowania ich sprawami, przekonanie o rozumieniu ich potrzeb oraz umożliwia samodzielne rozwiązania. Komunikaty „Ja" stwarzają bezpieczną przestrzeń do wyrażania myśli i uczuć bez wzajemnego ranienia się, w przeciwieństwie do komunikatów „Ty", które mają z kolei charakter oceniająco-osądzający i często powiązane są z epitetowaniem, co z reguły doprowadza do zaburzenia lub całkowitego zablokowania dalszej komunikacji. Rozwiązywanie konfliktów „metodą sześciu kroków" umożliwia wszystkim członkom rodziny (również dzieciom) współtworzenie strategii wyjścia z sytuacji problemowej.
- Tak jak w przypadku pozostałych stylów radzenia sobie, w komunikacji ojców nie uwidoczniły się korelacje z komunikatami „Ja". Oznaczać to może, że ojcowie, w przeciwieństwie do matek, w relacjach z dziećmi mają większą trudność w mówieniu o swoich uczuciach, myślach i emocjach związanych z określoną sytuacją. W zakresie omawianego stylu „aktywne słuchanie" wykazywało najsilniejsze związki (dodatnie korelacje) zarówno z samym stylem jak i poszczególnymi strategiami go tworzącymi. Ponadto z uzyskanych wyników wyraźnie widać, że akceptujący sposób komunikowania się matek ma większe znaczenie niż ojców, a największy udział w radzeniu sobie dzieci, spośród wszystkich elementów tworzących język akceptacji, posiadało aktywne słuchanie (największa ilość związków korelacyjnych).

6.2.2.3. Język nieakceptacji vs język akceptacji matek i ojców a radzenie sobie studentów w sytuacjach trudnych - podsumowanie

Na podstawie szczegółowej analizy uzyskanych wyników badań można zatem stwierdzić istnienie wielu zależności między stosowanym przez rodziców akceptującym bądź nieakceptującym sposobem komunikowania się a sposobami radzenia sobie ich dzieci (badani studenci) w sytuacjach problemowych, co stanowi potwierdzenie zasadności postawionej przeze mnie hipotezy II:

Istnieje związek między stosowaniem przez rodziców badanych języka akceptacji vs nieakceptacji w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych. Uszczegółowiając hipotezę, wyraziłam przypuszczenie, że:

Stosowanie przez rodziców w rozmowach z badanymi studentami w sytuacjach trudnych w przeszłości języka akceptacji (aktywnego słuchania, komunikatów „Ja" i „metody sześciu kroków" będzie sprzyjać wyborowi strategii związanych ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie, natomiast stosowanie języka nieakceptacji (blokad należących do „typowej 12") – będzie sprzyjać wyborowi mniej konstruktywnych stylów i strategii: unikowych i związanych z poszukiwaniem wsparcia i koncentracją na emocjach.

Uzyskane wyniki (korelacje między zmiennymi) w dużej części potwierdziły postawioną przeze mnie hipotezę.

Język akceptacji w złożonym procesie komunikacji rodzicielskiej, zgodnie z koncepcją Thomasa Gordona, nie tylko podnosi poziom kompetencji komunikacyjnych rodziców, ale przede wszystkim w znaczący sposób przyczynia się do budowania prawidłowych relacji z dziećmi. Pozytywna, akceptująca komunikacja rodzicielska powinna być zbudowana na trzech głównych filarach: komunikatach „Ja", aktywnym (czynnym słuchaniu) oraz na konstruktywnej metodzie „sześciu kroków". Każda z tych form, jak podkreśla Gordon (1991, s. 62), powinna być tworzona na bazie miłości do dziecka, okazywanej mu życzliwości, szacunku, oraz zaufania, w przeciwnym razie może stać się tylko wyuczoną techniką, „podszytą" pustką i nieszczerością.

W praktyce życia rodzinnego, jak pokazały wyniki badań, nie jest łatwo, zwłaszcza w obliczu sytuacji trudnych, uwzględniać zalecane przez Gordona metody. Niemniej w przypadku grupy badanej ich udział w komunikacji rodzicielskiej okazał się dość znaczący, zwłaszcza w kontekście uzyskanych związków korelacyjnych z radzeniem sobie dzieci (badani studenci) w ramach stylu Skoncentrowanego na Problemie. Wszystkie

strategie go tworzące mają konstruktywny charakter i przyczyniają się do skutecznego rozwiązywania problemów.Okazało się zatem, że wszystkie elementy języka akceptacji rodziców (oprócz komunikatów „Ja" ojców) tworzą pozytywne związki korelacyjne z większością obieranych przez dzieci strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Najwięcej dodatnich korelacji z językiem akceptacji rodziców dotyczyło strategii: Aktywne Radzenie Sobie, Planowanie, oraz Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Każda z wymienionych strategii wiąże się nie tylko z podejmowaniem przemyślanych, zaplanowanych działań w kierunku racjonalnego poradzenia sobie, ale również z umiejętnością refleksyjnego myślenia w celu dostrzeżenia w zaistniałej sytuacji możliwości rozwojowych (np. korzyści poznawcze w wyniku uzyskanej wiedzy, a także korzyści osobiste chociażby związane z uświadomieniem sobie swoich umiejętności logicznego, racjonalnego myślenia i działania oraz wytrwałości w dążeniu do celu).

Na taki sposób zachowywania się dzieci miała wpływ akceptująca komunikacja rodziców, przy znacznie większym udziale matek (korelacje z trzema filarami języka akceptacji oraz wyższe wartości korelacji). Tak ważny element pozytywnej komunikacji, jakim są komunikaty „Ja", w przypadku ojców wykazał związek korelacyjny tylko z jedną strategią: Aktywne Radzenie Sobie, ale na bardzo niskim poziomie. Można stwierdzić, że oparta na języku akceptacji komunikacja rodziców miała pozytywny wpływ (tak jak można było oczekiwać) na konstruktywny sposób radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych w ramach stylu Skoncentrowanego na Problemie.

Zdecydowanie większe jednak znaczenie dla procesu skutecznego radzenia sobie dzieci miała komunikacja matek. Ich oddziaływania okazały się również bardziej skuteczne przy wyborze strategii związanych ze stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Jak można było się spodziewać, poszczególne elementy pozytywnej komunikacji rodzicielskiej ujemnie korelowały (wyższe wartości korelacji po stronie matek) z niektórymi strategiami radzenia sobie ich dzieci. Były to głównie strategie o charakterze pasywnym i unikowym, takie jak: Zaprzeczanie (niezauważanie powagi sytuacji i w związku z tym ignorowanie jej) oraz Zaprzestanie Działań (poddanie się uczuciu bezsilności i zaniechanie wszelkich działań, które mogłyby przyczynić się do rozwiązania problemu). Odrzucanie przez dzieci takich destrukcyjnych form radzenia sobie w sytuacjach trudnych świadczyło o tym, że doświadczana przez nich pozytywna, akceptująca komunikacja rodzicielska dawała im siłę do pokonywania trudności w sposób samodzielny i w poczuciu odpowiedzialności. Najbardziej znaczący udział

w kształtowaniu u dzieci właściwych sposobów radzenia sobie miały dwie formy języka akceptacji: aktywne słuchanie i rozwiązywanie konfliktów metodą „sześciu kroków. Każda z tych form dawała dzieciom to, co najważniejsze: życzliwą (niewymuszoną) uważność rodziców, by we właściwy sposób zrozumieć wypowiedzi dziecka, troskliwe podejście do potrzeb dzieci (przede wszystkim emocjonalnych), a także wyposażała dzieci w umiejętności pokonywania problemów. Ta ostatnia z wymienionych korzyści miała związek ze współuczestniczeniem w rozwiązywaniu rodzinnych konfliktów metodą „sześciu kroków", podczas którego dzieci miały szansę na rozwój m.in. własnej kreatywności, samodzielnego, analitycznego myślenia, umiejętności argumentowania, wyrażania swoich swoich myśli i poglądów, a także okazywania szacunku dla opinii i poglądów innych osób. Poza tym wspólnie spędzony czas sprzyjał integrowaniu się, tworzeniu więzi, daje poczucie sprawstwa i buduje w dzieciach poczucie odpowiedzialności.

Wszystkie wymienione korzyści płynące ze stosowania w praktyce pozytywnej, akceptującej komunikacji rodzicielskiej z udziałem zalecanych przez Gordona metod, miały również wpływ na sposób radzenia sobie studentów w sytuacjach problemowych w ramach sylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Uzyskane wyniki badań pokazały najwięcej dodatnich korelacji między językiem akceptacji rodziców związanym z aktywnym słuchaniem (matek i ojców) oraz z rozwiązywaniem konfliktów metodą „sześciu kroków" (większy udział matek) a strategiami radzenia sobie: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego oraz Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego (również dodatnia korelacja Komunikatów „Ja" matek z tą strategią).

W hipotezie roboczej nie zakładano takiego związku, traktując ten styl radzenia sobie jako mniej konstruktywny i związany bardziej z blokadami komunikacyjnymi. Jednak, jak już wcześniej o tym wspominałam, każda z tych form radzenia sobie może mieć dwa źródła. Jednym może być poczucie słabości, brak przekonania co do skuteczności własnych działań, a drugim umiejętność wykorzystania otrzymanego wsparcia w celu skuteczniejszego sposobu poradzenia sobie. Można przypuszczać, że dla dzieci język akceptacji rodziców (w tym przypadku aktywne słuchanie i metoda „sześciu kroków") stanowił wartość wzmacniającą i przyczyniał się do uzasadnionego powodu korzystania z tych strategii radzenia sobie. Zatem w sytuacji, kiedy wsparcie przybiera na przykład formę porady otrzymanej od specjalisty, uzyskania niezbędnych, ważnych dla sprawy informacji czy też formę wzmocnienia emocjonalnego w wyniku rozmowy z osobą

bliską, to dochodzi do pozytywnego przeformułowania tej strategii na radzenie sobie ukierunkowane na rozwiązanie problemu. Dodatnie korelacje języka akceptacji rodziców zarówno z omawianym stylem, jak i strategiami związanymi z poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego pokazują, jak ogromne znaczenie ma jakość komunikacji rodzicielskiej dla sposóbu funkcjonowania dzieci.

Z przeprowadzonych badań i analizy uzyskanych wyników wyraźnie widać, że komunikacja matek dla ich dzieci miała większe znaczenie niż ojców. Okazało się bowiem, że wszystkie trzy filary akceptującej komunikacji matek odgrywały większą rolę (liczniejsze korelacje oraz wyższe wartości korelacji w zakresie omawianych trzech stylów radzenia sobie) niż ojców w dokonywaniu wyborów związanych z radzeniem sobie ich dzieci. Najbardziej istotną różnicą między akceptującą komunikacją matek i ojców jest brak znaczącego udziału komunikatów „Ja"ojców (nie zanotowano związków korelacyjnych) na sposób radzenia sobie badanych studentów. Może to się wiązać z większą trudnością ojców do dzielenia się swoimi myślami, uczuciami czy emocjami ze swoimi dziećmi i być może tendencją do tworzenia komunikacji oceniającej (komunikaty „Ty"), która zdecydowanie nie służy zrozumieniu i porozumieniu. Matkom zdecydowanie łatwiej było zatem tworzyć komunikację z wykorzystaniem wszystkich elementów języka akceptacji. To sprawiało, że jakość komunikowania się matek miała dla dzieci większe znaczenie. Można też przypuszczać, że częstsze kontakty z matkami oraz bardziej przystępne i zrozumiałe sposoby komunikowania się z dziećmi stwarzały okazję do budowania większej bliskości i wzajemnego zaufania. Naturalną konsekwencją stawało się posiadanie większego wpływu na decyzje dzieci związane z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Reasumując, jak pokazały wyniki badań, komunikacja rodziców oparta na języku akceptacji przyczyniała się do kształtowania w dzieciach konstruktywnych form radzenia sobie. Okazało się, że aktywne (czynne) słuchanie (największa ilość związków korelacyjnych) spośród wszystkich form akceptującej, pozytywnej komunikacji rodzicielskiej posiadało największy udział w wybieraniu przez dzieci konstruktywnych strategii radzenia sobie, co nie umniejsza rangi pozostałych elementów języka akceptacji. Badania pokazały, że akceptacja dziecka, wyrażana w codziennej komunikacji rodzicielskiej, dając dzieciom siłę do wzrostu, sprzyjając rozwojowi osobistego potencjału, budując w nich adekwatną samoocenę oraz przekonanie o skuteczności własnych działań,

przyczyniała się do kształtowania w dzieciach umiejętności skutecznego rozwiązywania problemów.

Język nieakceptacji konstytuowany przez 12 blokad komunikacyjnych (tzw. „brudna dwunastka") w koncepcji Thomasa Gordona stanowi skuteczną przeszkodę w optymalnym porozumiewaniu się, które na gruncie życie rodzinnego, w codziennych relacjach rodzic-dziecko odgrywa kluczową rolę. Każda z tych barier komunikacyjnych to taka forma wypowiedzi rodzica, która zawiera w sobie jawny (zwerbalizowany i wyrazisty) i ukryty (niezwerbalizowany) przekaz informacji dla dziecka, że nie spełnia ich oczekiwań, że nie jest tym kim powinno być. Dysfunkcyjny charakter takiego sposobu komunikowania się, który często przy udziale emocji pojawia się w sytuacjach konfliktowych, objawia się na bieżąco w postaci zablokowania porozumienia, a w przyszłości może przełożyć się na nieumiejętność radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych. Uzyskana w wyniku podjętych przeze mnie badań wiedza na temat znaczenia oddziaływań komunikacji rodzicielskiej w formie języka nieakceptacji rodziców dla sposobu radzenia sobie dzieci w sytuacjach problemowych, pokazała szereg dodatnich i ujemnych zależności między tymi zmiennymi. Wyniki te częściowo potwierdzają postawioną hipotezą, choć w pewnych zakresach wykraczają poza jej założenia.

W hipotezie odnoszącej się do języka nieakceptacji założono bowiem, że stosowanie przez rodziców blokad komunikacyjnych będzie dodatnio korelowało ze stosowaniem przez dzieci w dorosłym życiu w sytuacjach trudnych Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych oraz destrukcyjnych strategii Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.

Zgodnie z hipotezą sposób radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych wykazał najwięcej dodatnich korelacji z blokadami tworzącymi język nieakceptacji rodziców w zakresie Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Spośród wszystkich dwunastu blokad komunikacyjnych dwie (dziewiąta i dwunasta) posiadały najwięcej związków korelacyjnych oraz uzyskiwały najwyższe wartości. Można zatem przyjąć, że najbardziej negatywny wpływ na obierane przez dzieci nieefektywne formy radzenia sobie w konfronatacji z sytuacją trudną miały zachowania rodziców związane z projektowaniem na dziecko własnych ocen i opinii, oczekiwanie na podporządkowanie się im, stawianie diagnoz, a także odwracanie uwagi dziecka od zaistniałego problemu poprzez zabawianie czy rozśmieszanie. Przy największym udziale tych blokad w codziennej komunikacji rodziców, ale i wielu innych związanych z krytykowaniem, pouczaniem, osądzaniem, robieniem wyrzutów, ośmieszaniem, wypytywaniem jak na przesłuchaniu, dzieci (badani

studenci) w sytuacjach problemowych sięgały, jak można się było spodziewać, po destrukcyjne sposoby radzenia sobie. Na takie komunikaty reagowały w sposób unikowy lub pasywny, radząc sobie przy stosowaniu strategii takich, jak: Zaprzeczanie, Odwracanie Uwagi czy wręcz Zaprzestanie Działań (najwięcej związków korelacyjnych). Każda z tych form radzenia sobie oddalałała studentów od rozwiązania i tym samym utrzymywała ich w obarczonej stresem i zaistniałą trudnością nieprzyjemnej sytuacji. Okazało się także, że osądzająca, krytyczna, pouczająca, obwiniająca postawa rodziców (większy udział matek) przyczyniała się do radzenia sobie ich dzieci przy pomocy różnych używek (strategia: Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych).

Na podstawie uzyskanych wyników można przyjąć, że moc oddziaływania języka nieakceptacji rodziców, wykazując najwięcej związków korelacyjnych z unikowym lub pasywnym sposobem radzenia sobie ich dzieci, była największa i najbardziej destrukcyjna. Potwierdzają to wyniki korelacji w odniesieniu do wyabstrahowanych ze wszystkich blokad tych, które zawierały jawną nieakceptację (tab.47-49). W odniesieniu do obojga rodziców były one dodatnie i wysokie oraz dotyczyły prawie wszystkich strategii. Warto w tym miejscu zauważyć, że jedna ze strategii tego stylu: Poczucie Humoru (stosowane dla złagodzenia przykrych emocji, związanych z przeżywaniem sytuacji trudnej) nie wykazywało żadnych związków korelacyjnych z innymi zmiennymi, co może świadczyć, że dla jej wyboru większe znaczenie mają indywidualne predyspozycje osobowościowe niż uwarunkowania zewnętrzne (przynajmniej w zakresie badanej komunikacji rodzicielskiej).

Hipotezę wydają się potwierdzać również wyniki korelacji dotyczące Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Należy podkreślić, że odnosiła się ona do destrukcyjnych zachowań związanych z tym stylem, którego ocena – co do efektywności - nie jest jednoznaczna. Przeprowadzone badania nie pozwoliły jednoznacznie wyodrębnić aspektów konstruktywnych i destrukcyjnych z uwagi na zastosowane narzędzie badawcze. Jednak warto przyjrzeć się wynikom, które przez swą złożoność (występowanie dodatnich i ujemnych korelacji, niskie wartości współczynników rs) oraz powiązanie z innymi wynikami (np. korelacje ze stanami Ja i pozycjami życiowymi) umożliwiają ostrożne interpretacje w tym zakresie.

Język nieakceptacji rodziców tworzony przez udział dwunastu blokad komunikacyjnych wykazywał wiele ujemnych korelacji (i kilka dodatnich) ze strategiami radzenia sobie ich dzieci (badani studenci) w zakresie stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Siła tych związków nie była wysoka (niskie

wartości korelacji), niemniej zarówno po stronie matek, jak ojców odnotowano ujemne zależności między samym stylem, jak również obieranymi przez studentów strategiami radzenia sobie. Najwięcej ujemnych powiązań języka nieakceptacji matek opartego na rozkazywaniu, krytykowaniu, osądzaniu, tworzeniu własnych interpretacji z oczekiwaniem na ich zaakceptowanie, szczegółowym wypytywaniu (blokady 1, 6, 9, 11), dotyczyło strategii polegającej na poszukiwaniu wsparcia instrumentalnego. Oznacza to, że te formy języka nieakceptacji matek skutecznie tłumiły w dzieciach przedsiębiorczość i kreatywność. O ile bowiem ograniczanie się w procesie radzenia sobie tylko do tej strategii nie byłoby wskazane i raczej byłoby oznaką słabości, o tyle jeśli wpisuje się ona w zakres działań zaradczych (np. uzyskanie niezbędnych informacji w wyniku porady instytucjonaklnej, prawnej, psychologicznej) skoncentrowanych na rozwiązaniu, jest jak najbardziej ważne i zasadne.

W przypadku ojców ich nieakceptująca komunikacja, dla której najbardziej charakterystyczne zachowania to: rozkazywanie, grożenie, narzucanie własnych rozwiązań, kontrolowanie, zarządzanie (blokady: 1, 2, 4, 9, 11) ujemnie korelowała ze strategią: Zwrot ku Religii (w przypadku matek tylko 11 blokada również ujemnie korelowała z tą strategią) Świadczy to o tym, że im więcej było w zachowaniach ojców negatywnego przekazu, im więcej dominacji i zarządzania, tym mniej zainteresowania ze strony dzieci radzeniem sobie z udziałem otrzymanego wsparcia duchowego czy emocjonalnego. Krytyczne postawy ojców (ujemne korelacje) przyczyniały się również do niekorzystania z żadnych form wsparcia instrumentalnego, które odpowiednio przeformułowane mogłoby stanowić formę radzenia sobie ukierunkowanego na uzyskanie rozwiązania.

Dwie blokady komunikacyjne tworzące język nieakceptacji, mianowicie: chwalenie wskazanych zachowań (blokada siódma) oraz uspokajanie i pocieszanie w celu obniżenia powagi problemu (blokada dziesiąta), dodatnie zależności z dwiema strategiami, Poszukiwaniem Wsparcia Instrumentalnego i Emocjonalnego. Te dwa sposoby w procesie radzenia sobie mogą przy odpowiednim i zasadnym wykorzystaniu stanowić skuteczną pomoc w dotarciu do rozwiązania zaistniałego problemu. Potwierdzają tę tezę wyniki z tabeli 49, w której blokady zawierające ukrytą nieakceptację (chwalenie, uspokajanie, odwracanie uwagi) raczej sprzyjały poszukiwaniu wsparcia, zwłaszcza instrumentalnego (korelacje dodatnie, choć niskie), natomiast język jawnej nieakceptacji (pozostałe blokady) ujemnie korelował z poszukiwaniem pomocy.

W hipotezie roboczej odnoszącej się do języka nieakceptacji nie założono związków ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie. Wyniki badań wykazały jednak, że takie korelacje istnieją i – co zaskakujące – wiele ma charakter dodatni. Z przeprowadzonych analiz wynika, że najwięcej dodatnich związków tego stylu oraz strategii z nim związanych dotyczyło ujawnianej w komunikacji rodzicielskiej blokady siódmej (matki uzyskały najwyższą wartość tej korelacji), polegającej na aprobowaniu i chwaleniu tylko wskazanych przez rodziców zachowań dzieci, oraz blokady dwunastej, która w swojej charakterystyce obejmuje takie zachowania rodziców, jak: odwracanie uwagi dzieci od problemu przez rożne formy zabawiania czy rozśmieszania. Pojawianie się tych niepolecanych przez Gordona sposobów komunikowania, zaliczanych przez niego do języka nieakceptacji nie stanowiło również przeszkody, by dzieci w sytuacjach problemowych umiały dokonywać racjonalnej oceny, które działania są ważne dla rozwiązania problemu i na nich się skupiać, a które należy należy stanowczo odrzucić (dodatnia korelacja ze strategią Unikanie konkurencyjnych Działań). Z tą strategią pojawiły się też o mniejszym znaczeniu dodatnie korelacje z językiem nieakceptacji wyrażanym w: moralizowaniu, zawstydzaniu w celu wywołania uczucia zażenowania i zakłopotania, wskazywaniu zachowań pożądanych czy dokonywaniu własnych ocen i interpretacji bez uwzględniania opinii dzieci (blokady: 3, 8, 9). Negatywny przekaz otrzymywany przez dzieci we wzajemnych kontaktach najprawdopodobniej wzbogacany był o bardziej budujące i wzmacniające treści lub pozytywne niewerbalne sygnały, skoro potrafły one pokonywać pojawiające się trudności przy udziale konstruktywnych form radzenia sobie opartych na umiejętności dobrego planowania (strategia Planowanie), podejmowania tylko aktywności skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu (Unikanie Konkurencyjnych Działań), a nawet podejmować samodoskonalenie (dodatnie korelcje ze strategią: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój). Prawdopodobnie dzieci odbierały treść tych komunikatów jako przekonującą, bo pochodzącą od autorytetów (rodziców).

O ile zatem pewne elementy języka nieakceptacji (np. nieprawidłowe chwalenie czy odwracanie uwagi, a nawet moralizowanie, interpretowanie czy zawstydzanie) nie miały tak negatywnego odzewu w zachowaniach dzieci, bo na przykład sam fakt chwalenia stanowił dla dzieci jakąś wartość, odwracanie uwagi (rozśmieszanie) mogło dawać im czas na pozbycie się przykrych emocji, by w innym świetle ujrzeć zaistniały problem, a udzielanie wskazówek do zmiany postępowania było inspiracją do działań samowychowawczych, to inne blokady miały wpływ negatywny na wybór strategii

skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu. Nadmierna kontrola rodziców (blokada 11: wypytywanie, badanie) miała destrukcyjny wpływ na proces radzenia sobie ich dzieci. Potwierdzeniem takiej zależności (dotyczy tylko matek) jest ujemna korelacja tej blokady ze strategią: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Zważywszy na fakt większego znaczenia dla dzieci komunikacji matek, można przypuszczać, że siła tego negatywnego przekazu mogła wywrzeć większy ujemny wpływ (niż w przypadku ojców) na przekonanie dzieci o tym, że zaistniała sytuacja mogłaby stanowić dla nich szansę na rozwój i dlatego warto by było podjąć trud samodzielnego dotarcia do rozwiązania problemu. Można wnioskować, że im więcej w zachowaniach matek pojawiało się komunikatów opartych na braku szacunku i zaufania do dzieci, tym mniej było w nich motywacji do radzenia sobie w spososób konstruktywny.

Analiza korelacji zbiorczo ujętych blokad, podzielonych na zawierające jawną i ukrytą nieakceptację, potwierdza pozytywny wpływ na konstruktywne podejście do problemów komunikatów zawierających ukrytą nieakceptację. W przypadku matek dotyczy to całego stylu oraz prawie wszystkich strategii (poza Powstrzymywania się od Przedwczesnego Działania), w przypadku ojców odnosi się do całego stylu i trzech z pięciu strategii. Natomiast język jawnie nieakceptujący w przypadku matek wykazał tylko jedną ujemną korelację ze strategią Pozytywnego Przewartościowania i Rozwoju, a w przypadku ojców – co interesujące – dodatnią korelację ze strategią Unikania Konkurencyjnych Działań. Oznacza to, że o ile matka poprzez krytyczne komunikaty wobec dziecka może zniechęcić je do podejmowanie zmian, to ojciec – używając takiego języka – skłonić dziecko do koncentracji na rozwiązaniu problemu i powstrzymania się od aktywności zastępczych.

Omówione wyżej dane podsumowujące wyniki korelacyjne prowadzą do wniosku, że Gordonowski podział na korzystny dla dziecka język akceptacji i szkodliwy język nieakceptacji (blokady) nie jest taki jednoznaczny. Po pierwsze, trzeba uwzględnić, że ukryta nieakceptacja nie musi być „rozszyfrowana” przez dziecko i takie komunikaty może ono odebrać wprost jako wzmacniające. Po drugie, niektóre komunikaty należące do jawnej nieakceptacji, jeśli nie są wyraźnie raniące i poniżające (jak osądzanie), może uznać za służące jego dobru i uprawnione, bo wynikające z autorytetu rodziców. Ponadto można przypuszczać, że każdy element nieakceptującej komunikacji rodzicielskiej, choć zawiera w sobie negatywny przekaz, to jednak może być „neutralizowany” przez stosowane przy innych okazjach pozytywne formy komunikowania się rodzica (język akceptacji),

a w związku z tym nie musi mieć destrukcyjnego wpływu ani na relacje dzieci z rodzicami, ani na umiejętność samodzielnego i skutecznego radzenia sobie z problemami.

PODSUMOWANIE WYNIKÓW I WNIOSKI

Zaprezentowane przeze mnie wyniki badań dotyczyły związku pomiędzy doświadczeniami komunikacyjnymi studentów w relacjach z rodzicami a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych. Za główny cel poznawczy przyjęłam: określenie związku pomiędzy doświadczeniami komunikacyjnymi w relacjach z rodzicami z perspektywy wybranych teorii komunikacji – analizy transakcyjnej oraz koncepcji Thomasa Gordona a radzeniem sobie w sytuacjach trudnych. Diagnoza doświadczeń komunikacyjnych studentów w relacjach z rodzicami w przeszłości oraz obecnych stylów i strategii radzenia sobie z problemami była integralną częścią dociekań poznawczych, określającą zmienną niezależną i zależną. Drugim celem, weryfikacyjnym, była próba określenia, czy w przypadku związku doświadczeń studentów w relacjach z rodzicami w przeszłości z ich aktualnymi stylami i strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych zasadne okażą się założenia:

- analizy transakcyjnej mówiące o możliwych skutkach oddziaływania stanów Ja i pozycji życiowych ujawnianych w sytuacjach komunikacyjnych;
- koncepcji komunikowania się Thomasa Gordona w odniesieniu do negatywnego wpływu języka nieakceptacji i pozytywnego – języka akceptacji w relacjach rodziców z dziećmi.

Ustalenie interesujących mnie współzależności stało się możliwe przy zastosowaniu odpowiednich metod i narzędzi badawczych. Mając zatem na uwadze podjętą przez mnie tematykę oraz charakter postawionych problemów badawczych, podjęłam decyzję o przeprowadzeniu badań metodami ilościowymi w paradygmacie pozytywistycznym, a w celu pozyskania materiału badawczego oraz rozwiązania głównego problemu badawczego zastosowałam jedną z najbardziej popularnych metod badań społecznych - metodę sondażu diagnostycznego. W celu zdiagnozowania zmiennych niezależnych, czyli stosowanego przez rodziców języka akceptacji vs nieakceptacji w ujęciu Thomasa Gordona (Kwestionariusz Komunikacji Rodzicielskiej) oraz aktywności ujawnianych przez rodziców stanów Ja (Kwestionariusz Transakcji Rodzinnych) oraz pozycji życiowych (Kwestionariusz Rodzicielskich Postaw Życiowych) w relacjach z dziećmi w typowych sytuacjach problemowych, wykorzystałam, ze względu na brak wystandaryzowanych narzędzi, kwestionariusze własnej konstrukcji. Natomiast do pomiaru radzenia sobie ze stresem studentów (zmienna zależna) zastosowałam

wystandaryzowane narzędzie COPE (Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia sobie ze Stresem) autorstwa: C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintruba w polskiej adaptacji Zygfryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 24-43) Wybór tego narzędzia podyktowany był potrzebą zbadania zarówno stylu określającego ogólną preferencję w zakresie radzenia sobie, ale również poszczególnych strategii przypisanych danemu stylowi. Rezultaty podjętych eksploracji badawczych przedstawiono według kolejności postawionych problemów badawczych oraz hipotez roboczych. Przyglądając się wynikom, należy cały czas brać pod uwagę, że ocena zachowań rodziców dokonywana przez studentów była nie tylko subiektywna, ale i retrospektywna, co mogło mieć wpływ na pewne zniekształcenia postrzegania związane z upływem czasu oraz – czasami – hipotetycznością sytuacji zawartych w kwestionariuszach (jeśli w przeszłości badani nie znaleźli się w dokładnie takiej sytuacji jak opisywana).

Analizy uzyskanego materiału badawczego umożliwiły nie tylko udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze i dokonanie empirycznej weryfikacji hipotez, ale również ukazanie, że zarówno analiza transakcyjna, jak i koncepcja Thomasa Gordona mogą stanowić interesującą perspektywę badawczą.

Z dokonanej przez studentów retrospektywnej oceny komunikacji rodzicielskiej wyłonił się obraz „typowego rodzica”, pozwalający określić ogólne tendencje w zakresie ujawniania przez rodziców stanów Ja i pozycji życiowych w kontaktach z dziećmi w zaistniałych sytuacjach trudnych. Okazało się zatem, że zarówno matki, jak i ojcowie badanych w swoich zachowaniach najczęściej demonstrowali stan Dorosłego (D), co oznacza, że ich reakcje były zazwyczaj rzeczowe i racjonalne, sprzyjające podejmowaniu działań skierowanych na poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań. W dalszej kolejności u obojga rodziców w konfrontacji z sytuacją trudną ujawnił się stan Rodzica Opiekuńczego (RO), świadczący o potrzebie rozwiązywania problemów w ciepłej atmosferze, pełnej troskliwości i chęci udzielania wsparcia i pomocy. Analiza porównawcza wykazała, że takie zachowania, oparte na empatii, łagodności i rozumieniu, są bardziej charakterystyczne dla zachowań matek niż ojców, co nie dziwi, biorąc pod uwagę typowy dla polskiej kultury wizerunek kobiety i matki.

Uzyskane wyniki badań pokazały, że zachodzące interakcje rodziców z dziećmi w mniejszym stopniu nasycone były udziałem zachowań charakterystycznych dla Dziecka Przystosowanego (DzP). Wskazuje to, że rodzice w sytuacji trudnej rzadziej powoływali

się na konieczność przestrzegania ustalonego porządku w zakresie rodzinnego funkcjonowania czy trzymania się określonych zasad i norm zamiast realnie rozwiązywać problem. Działania rodziców ze stanu Rodzica Krytycznego (RK) oraz Dziecka Naturalnego (DzN), jak pokazały wyniki badań, najrzadziej ujawniały się w relacjach z dziećmi podczas przeżywania sytuacji trudnych. Głos Rodzica Krytycznego związany z kontrolą, surowością i krytyką nie był częstą formą reagowania, podobnie jak – najrzadziej demonstrowane - uaktywnianie stanu Dziecka Naturalnego w znaczeniu negatywnym, związane na przykład z niekonsekwencją, „kapryśnością" czy nadmierną emocjonalnością rodziców. O ile fakt niewysokich średnich wyników rodziców w zakresie demonstrowania stanu Dziecka (Przystosowanego i Naturalnego) można w dość oczywisty sposób wiązać z istotą roli rodzicielskiej, to niski średni wynik w odniesieniu do aktywności stanu Rodzica Krytycznego wydaje się świadczyć o pozytywnym klimacie wychowawczym, wpisującym się w szersze zmiany podejścia do wychowania – jako bardziej opiekuńczego i demokratycznego modelu w porównaniu z autorytarnym. Potwierdzają tę tendencję wyniki odnoszące się do behawioralnych pozycji życiowych ujawnianych przez rodziców w sytuacjach problemowych.

Najwyższe, zdecydowanie dominujące wyniki dotyczyły najbardziej pożądanej pozycji życiowej *Ja jestem Ok – Ty jesteś Ok* (J+T+). W tej postawie rodziców zawarty był przekaz o posiadaniu pozytywnego stosunku do samego siebie i do swojego dziecka (czyli osoby badanej), co oznacza, że mające miejsce interakcje oparte były na szacunku, zaufaniu, sympatii i akceptacji, co sprzyja konstruktywnemu radzeniu sobie z problemami. Pozostałe pozycje życiowe, zaliczane do negatywnych, czyli *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* (J +T-), *Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* (J -T+), *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK* (J –T-) uzyskały znacznie niższe średnie wyniki, a ta ostatnia, najbardziej destrukcyjna, uplasowała się na ostatnim miejscu. Ten wynik świadczy o tym, że tylko niewielki odsetek rodziców obciążał swoimi deprecjonującymi zachowaniami relacje z dziećmi. Reagowanie z tej pozycji, wiążące się z narzekaniem, krytyką, obwinianiem, sceptycyzmem, a jednocześnie z poczuciem bezradności, może znacząco dezintegrować życie rodzinne, przyczyniać się do kształtowania u dzieci zachowań opartych na ignorancji i pasywności, nie dających szansy na skuteczne rozwiązywanie zaistniałych problemów. W rodzinach badanych jednak zdecydowanie dominowała pozycja *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*, co można interpretować jako pozytywne realizacje ujawnianych przez rodziców stanów Ja.

Charakterystyki „typowego" rodzica w podjętych przeze mnie badaniach tworzone były również z wykorzystaniem koncepcji Thomasa Gordona. Okazało się, że rodzice

w relacjach z dziećmi w obliczu sytuacji trudnych lub konfliktowych stosowali dwie przeciwstawne formy komunikowania się oparte na języku nieakceptacji i języku akceptacji.

W ramach nieakceptującej komunikacji spośród dwunastu blokad komunikacyjnych ojcowie najczęściej w sytuacjach trudnych wobec dzieci ujawniali zachowania polegające na chwaleniu i aprobowaniu zachowań tylko wskazanych. Wykazywali też tendencję do pomniejszania i ignorowania pojawiających się problemów, odwołując się do metody uspokajania i pocieszania. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że te dwa najwyższe wyniki znacząco nie odbiegały od pozostałych, można uznać, że komunikacja ojców z dziećmi w jakimś stopniu obciążona były negatywnymi aspektami języka nieakceptacji. W przypadku matek najwyższy wynik, istotnie różniący się od pozostałych, dotyczył metody opartej na rozkazywaniu i wydawaniu poleceń w oczekiwaniu na posłuszne podporządkowanie się. W retrospektywnej ocenie badanych do typowych zachowań matek zaliczono również skłonność do moralizowania i wygłaszania męczących, sugestywnych „kazań" zawierających instrukcje co do oczekiwanych zachowań. Matki, podobnie jak ojcowie, odwoływały się do metody uspokajania i pocieszania, jak również chwalenia i uwzględniania tylko zachowań pożądanych. Najrzadziej matki w sytuacjach problemowych - co jest korzystne - sięgały po metodę krytykowania i osądzania dzieci, nie naruszając tym samym prawa dziecka do godności i szacunku.

Z przeprowadzonej analizy porównawczej okazało się, że matki w większości blokad komunikacyjnych tworzących język nieakceptacji osiągnęły wyższe wyniki niż ojcowie. Można przypuszczać, że mogło być to spowodowane większym zaangażowaniem matek w opiekę nad dziećmi oraz „zarządzanie" domem i przez to postrzeganiem ich przez dzieci - bardziej niż ojców - jako osobę kontrolującą, wydającą polecenia, ingerującą, z tendencją do moralizowania i pouczania. Ponadto, można też domniemywać, że osadzona w codzienności, być może często nadopiekuńcza postawa matek, na co wskazuje wysoki poziom Rodzica Opiekuńczego (RO), mogła wywoływać u dzieci różnego rodzaju negatywne reakcje w postaci buntu, złości, frustracji, niezadowolenia, które znalazły swój wyraz w retrospektywnej ocenie studentów.

Pozytywna komunikacja rodzicielska według koncepcji Thomasa Gordona powinna być oparta na języku akceptacji tworzonym przez komunikaty „Ja", aktywne/czynne słuchanie oraz rozwiązywanie konfliktów „metodą sześciu kroków".

W retrospektywnej ocenie studentów, na co wskazują wyniki badań, rodzice stosowali wszystkie trzy zalecane przez Gordona formy komunikowania się z dziećmi. Najczęściej wykorzystywane było narzędzie w postaci aktywnego/czynnego słuchania, które relacjach z dziećmi jest kluczowe przede wszystkim dlatego, że stwarza szansę obu stronom na wzajemne zrozumienie i porozumienie oraz pomaga dziecku samodzielnie znaleźć rozwiązanie swojego problemu. Podobnie wysokie wyniki dotyczyły umiejętności korzystania przez rodziców z „metody sześciu kroków", bardzo przydatnej w konstruktywnym rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów i konfliktów, stanowiąc dla rodziców inspirację i pomoc w uzyskiwaniu porozumienia z dziećmi „bez zwycięzców i pokonanych". Najniższe wyniki osiągnęli rodzice w zakresie trzeciej kompetencji, mianowicie umiejętności posługiwania się komunikatami „Ja" stwarzającymi szansę na dzielenie się swoimi uczuciami, poglądami i stosunkiem do zachowania dzieci bez ranienia drugiej strony Okazało się zatem, że rodzicom badanych (głównie ojcom, gdyż ich wyniki były niższe od matek) okazywanie uwagi dzieciom, wyraźna troska o właściwe odebranie zawartego w wypowiedziach dziecka komunikatu, a także „odzwierciedlanie" uczuć sprawiało największą trudność.

Z analizy porównawczej uzyskanych średnich wynika, że to jednak matki częściej sięgały do tego sposobu radzenia sobie z sytuacją trudną. Można przypuszczać, że częstsze kontakty matek z dziećmi przyczyniały się do lepszej orientacji w zachodzących interakcjach, być może bardziej pogłębionego wglądu w potrzeby dzieci, co mogło kształtować wyższe niż u ojców kompetencje komunikacyjne w zakresie rozstrzygania konfliktów w atmosferze życzliwości i wzajemnego szacunku.

Uzyskane wyniki pokazały, że zarówno w przypadku języka nieakceptacji, jak i w zakresie posługiwania się językiem akceptacji w kontaktach z dziećmi, matki uzyskiwały wyższe wyniki niż ojcowie. O ile można było domniemywać, że niższe wyniki ojców dotyczące języka nieakceptacji mogą wskazywać na ich wyższe kompetencje komunikacyjne, o tyle taka hipoteza nie znalazła potwierdzenia w niższych wynikach akceptującej, pozytywnej komunikacji. Ten dość trudny do zinterpretowania dysonans można ponownie odnieść do większego uczestnictwa matek niż ojców w życiu rodzinnym, co oznacza, że ci ostatni rzadziej doświadczali sytuacji problemowych w relacjach z dziećmi i przez to mieli mniej okazji do tworzenia języka nieakceptacji, a jednocześnie wykazywali się także – wskazują na to ich niższe od matek wyniki – niższymi umiejętnościami w zakresie języka akceptacji. Warto zauważyć, że wszystkie formy akceptującego komunikowania się opierają się na rozpoznawaniu i/lub wyrażaniu

w odpowiedni sposób emocji i uczuć – zarówno własnych, jak i partnerów interakcji. Biorąc pod uwagę stereotyp męskości zakotwiczony w kulturze zachodniej, polegający m.in. na pewnej powściągliwości w przeżywaniu, wyrażaniu i empatycznym rozumieniu emocji, a także praktyki socjalizacyjne kierowane wobec chłopców, w dużej mierze bagatelizujące sferę uczuć i hamujące rozwój wrażliwości emocjonalnej, niższe wyniki ojców nie są zaskakujące. Można zatem przyjąć, że prezentowane przez matki postawy autentyczności, otwartości i szczerości w codziennych, nasyconych różnymi emocjami kontaktach z dziećmi niejednokrotnie narażały je na popełnianie różnych błędów, ale to one w efekcie końcowym okazały się bardziej uważne, wspierające, obdarzające szacunkiem i zaufaniem i - co najistotniejsze - akceptujące.

Przedstawione dotychczas uzyskane wyniki badań miały charakter *stricte* diagnostyczny i z założenia miały pokazać charakter rodzicielskiej komunikacji z perspektywy analizy transakcyjnej (stany Ja i pozycje życiowe rodziców) oraz koncepcji Thomasa Gordona (język nieakceptacji vs akceptacji). Dalsza prezentacja wyników badań dotyczyć będzie weryfikacji postawionych przeze mnie hipotez związanych z poszukiwaniem współzależności między badanymi zmiennymi niezależnymi a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych (zmienna zależna).

Przed dokonaniem analiz bezpośrednio związanych z weryfikacją hipotez w pierwszej kolejności sprawdziłam, jak studenci radzą sobie ze stresem, jakie posiadają preferencje jeśli chodzi o wybór stylu oraz strategii związanych z podejściem do sytuacji trudnych w ramach kwestionariusza COPE.

Analiza uzyskanego materiału empirycznego pozwoliła stwierdzić, iż dominującym stylem w radzeniu sobie ze stresem okazał się Styl Skoncentrowany na Problemie, dając niewielką, statystycznie nieistotną, przewagę męskiej części badanych. Wybór strategii w zakresie tego stylu również znacząco nie różnicował uzyskanych wyników przez studentów i studentki. Niemniej w odniesieniu do dwóch strategii (Unikanie Konkurencyjnych Działań oraz Powstrzymywanie się od Przedwczesnych Działań) stwierdzono istotność różnic, ponownie na korzyść mężczyzn. Takie wyniki świadczą o tym, że studentom jest trochę łatwiej niż ich koleżankom zachować silną koncentrację na wytyczonym celu przez podejmowanie tylko tych aktywności, które zmierzają do jego osiągnięcia. Najrzadziej badani studenci korzystają ze strategii związanych ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Badania porównawcze tym razem wskazały, że to kobiety częściej stosowały ten rodzaj aktywności

w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Warto przy tym podkreślić, iż poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, emocjonalnego czy duchowego może być bardzo racjonalną strategią, ukierunkowaną na znalezienie optymalnego rozwiązania przy wsparciu innych osób lub uzyskania dodatkowych zasobów. W wyłonionym z badań opisie sposobów przezwyciężania sytuacji trudnych najbardziej destrukcyjna forma radzenia sobie przy użyciu alkoholu lub innych środków psychoaktywnych (strategia związana ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych) okazała się bardziej problematyczną kwestią dla męskiej części badanych, podobnie jak odwoływanie się do humoru w konfrontacji
z sytuacją trudną.

Uzyskany w wyniku podjętych badań obraz strategii radzenia sobie nie zaskakuje, przy uwzględnieniu kontekstu występowania nadal w społeczeństwie stereotypów rodzajowych. Mając zatem na uwadze fakt, że socjalizacja dziewczynek ukierunkowana jest na tworzenie więzi (Strategia: Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego) oraz dawanie przyzwolenia na okazywanie słabości oraz swobodnego i otwartego proszenia o pomoc (strategia: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego), nie dziwi większa tendencja po stronie kobiet do sięgania po te sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Ponadto w stereotypowy wizerunek kobiety wpisana jest emocjonalność i jej nieskrępowana ekspresja oraz wyższa religijność, co znalazło swoje odzwierciedlenie w wyższych wynikach studentek w obieraniu strategii związanych z Koncentracją na Emocjach i Zwrotem ku Religii. Z kolei w stereotypowym ujęciu „prawdziwego" mężczyzny nie przysługuje mu prawo do okazywania słabości (niższe wyniki w strategiach polegających na poszukiwaniu wsparcia), natomiast pożądane są takie umiejętności, jak: samodzielność w działaniu, racjonalność (Styl Skoncentrowany na Problemie) i niska emocjonalność (niższe wyniki w strategii skoncentrowanej na emocjach). Nadal funkcjonuje w społeczeństwie większe przyzwolenie dla mężczyzn na nadużywanie alkoholu, zwłaszcza w sytuacjach trudnych (wyższe wyniki w strategii: Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych). Kobiety w tego rodzaju sytuacjach spotykają się częściej z krytyką i potępieniem.

Przystępując do badań, do dwóch problemów badawczych postawiłam kolejno dwie hipotezy robocze, z uwagi na fakt, iż dotyczyły one poszukiwania współzależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Pierwsza hipoteza zakładała, że istnieje związek między stanami Ja i pozycjami życiowymi ujawnianymi przez rodziców badanych w ich

rozmowach z dziećmi w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych.

Uzyskane wyniki badań (korelacje miedzy zmiennymi) w dużej części stanowiły potwierdzenie przyjętej hipotezy.

Uwzględniając założenia teoretyczne analizy transakcyjnej, przyjęłam, że aktywność stanu Dorosłego rodziców w sytuacjach problemowych sprzyjać będzie kształtowaniu u dzieci tendencji do radzenia sobie z udziałem strategii skoncentrowanych na zadaniu. Na podstawie przeprowadzonych analiz można było stwierdzić szereg dodatnich korelacji stanu Dorosłego rodziców z konstruktywnymi strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych aktywowanymi przez studentów w ramach stylu Skoncentrowanego na Problemie. Oznacza to, że racjonalne, zadaniowe zachowania rodziców (charakterystyczne dla Dorosłego) w konfrontacji z sytuacją problemową stanowiły dla studentów skuteczny, obrazowy przekaz, jakich form radzenia sobie warto używać w zaistniałej sytuacji trudnej. Ponadto, zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej, aktywność stanu Dorosłego jednej osoby zaangażowanej w interakcje skłania partnera do uaktywnienia – w ramach transakcji równoległej – również stanu Dorosłego. A taka sytuacja mogła oznaczać, że dziecko w relacji z rodzicem nie tylko miało okazje uczyć się przez naśladownictwo, ale również „trenować" konstruktywne rozwiązywanie problemu w ramach równoważnej relacji Dorosły-Dorosły. Stan Dorosłego rodziców pozytywnie korelował również ze stylem radzenia sobie studentów Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Taki wynik nie był ujęty w hipotezie, ale nie zaskakuje, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że uruchamianie zewnętrznych form wsparcia (np. uzyskanie ważnych informacji w wyniku porady prawnej instytucjonalnej, psychologicznej) może stanowić skuteczną pomoc w procesie radzenia sobie i wówczas łączy się z zaradnością, umiejętnością efektywnego reagowania.

Korzyści płynące z ujawniania przez rodziców stanu Dorosłego (przede wszystkim matek) w kontaktach z dziećmi znajdowały również odzwierciedlenie w odrzucaniu nieskutecznych strategii radzenia sobie związanych ze stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (ujemne korelacje). Oznacza to, że komunikacja matek ze stanu Dorosły aktywowała w ich dzieciach również stan Dorosłego, sprzyjający logicznemu, racjonalnemu myśleniu i działaniu. Analiza porównawcza, dotycząca wpływów matek i ojców, pokazała, że rola zachowań matek wydaje się większa niż zachowań ojców.

Znalazło to wyraz w znacznie większej liczbie związków korelacyjnych stanu Dorosłego matek z poszczególnymi strategiami radzenia sobie ich dzieci.

Założyłam także, że gdy rodzice komunikują się ze swoimi dziećmi w sytuacjach problemowych czy konfliktowych ze stanu Ja-Rodzic lub ze stanu Dziecka Przystosowanego, to wówczas zazwyczaj oczekują podporządkowania i posłuszeństwa. Założyłam zatem, że ujawnianie tych stanów Ja przez rodziców w przeszłości będzie pozytywnie wiązać się ze strategiami należącymi do Stylu Opartego na Zachowaniach Unikowych. Ta część hipotezy została tylko częściowo potwierdzona. W przypadku matek pozytywne korelacje dotyczyły zarówno całego Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych, jak i dwiema strategiami kojarzonymi z pasywnością: Zaprzeczaniem i Zaprzestaniem Działań. Ponadto dominująca i nadmiernie kontrolująca postawa matek przypuszczalnie utrudniała dzieciom uczenie się konstruktywnych strategii: Aktywnego Radzenia Sobie oraz Pozytywnego Przewartościowania i Rozwoju (ujemne korelacje). W przypadku ojców wystąpiły tylko dwie istotne statystycznie korelacje ze strategiami Akceptacji oraz Zaprzestania Działań oraz ze strategią należącą do innego stylu: jedna z Koncentracją na Emocjach i Ich Wyładowaniu. Można się spodziewać, że naciski ze strony Rodzica Krytycznego ojców mogły uaktywniać u dzieci stan Dziecka Zbuntowanego i charakterystyczne dla niego emocje (złość, gniew, poczucie krzywdy). Stan Rodzica Krytycznego, zwłaszcza w jego negatywnych realizacjach (krytyka, osądzanie, oczekiwanie na uległe podporządkowanie się), mógł zatem przyczyniać się do kształtowania w dzieciach postaw pasywnych i unikowych, odbierających szansę na efektywne poradzenie sobie w sytuacji trudnej. W odniesieniu do stanu Dziecka Przystosowanego ujawnianego tylko przez matki stwierdzono dodatnie korelacje z wybranymi strategiami (Akceptacją, Odwracaniem Uwagi, Zaprzestaniem Działań). Oczekiwanie od dzieci dostosowywania się do norm i zasad bądź prezentowanie uległych wzorców zachowań przez matki mogło skłaniać dzieci do niepodejmowania działań ukierunkowanych na aktywne radzenie sobie z problemem.

Okazało się jednak, czego hipoteza nie zakładała, że silniejsze oddziaływanie na kształtowanie strategii unikowych i realizowanie ich w dorosłym życiu ma aktywność stanu Dziecka Naturalnego rodziców, który to stan wykazał silniejsze korelacje ze stylem i strategiami opartymi na przejawianiu zachowań unikowych (w większym zakresie w przypadku matek). Takie wyniki nie są sprzeczne z założeniami analizy transakcyjnej i można je na gruncie tej teorii wyjaśnić, uwzględniając negatywne aspekty stanu Dziecka Naturalnego oraz równoległość transakcji Dziecko Naturalne rodziców – Dziecko

Naturalne dzieci (badanych studentów). Hipoteza została zbyt wąsko sformułowana, odwołując się tylko do jednego możliwego mechanizmu, podczas gdy wyniki ujawniły bardziej złożone oddziaływanie stanów Ja.

Założono również w hipotezie I, że aktywność Rodzica Opiekuńczego oraz Dziecka Naturalnego matek i ojców w sytuacjach trudnych będzie skłaniała studentów do uruchamiania strategii w zakresie Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Z obu tych stanów bowiem bodźce transakcyjne, nasycone emocjami, kierowane są przede wszystkim do Dziecka Naturalnego partnera, co sprzyja wykształceniu u dzieci strategii związanych z brakiem zaufania do własnych możliwości i w związku z tym tendencją do natychmiastowego poszukiwania pomocy u innych osób, a także do form radzenia sobie skoncentrowanych głównie na emocjach, niesprzyjających podejmowaniu racjonalnych decyzji i działań. Z drugiej strony zachowania pochodzące z Rodzica Opiekuńczego rodziców ukazują wartość wsparcia oraz modelują zachowania opierane na pomaganiu.

Przypuszczenie to niemal w całości (poza strategią Zwrot ku Religii) potwierdziło się, ale tylko w odniesieniu do stanu Rodzica Opiekuńczego matek i ojców. Można przyjąć, że demonstrowany przez rodziców w sytuacjach trudnych stan Rodzica Opiekuńczego generował w ich dzieciach odwoływanie się do strategii radzenia sobie polegających na poszukiwaniu wsparcia zewnętrznego (instytucjonalnego czy emocjonalnego), a także koncentracją na emocjach. Nie wiadomo, czy sposoby radzenia sobie należące do tego stylu oparte były na poszukiwaniu wsparcia z powodu nieumiejętności samodzielnego radzenia sobie (jeśli rodzice wykazywali się nadopiekuńczością hamującą autonomię dziecka), czy też były pierwszym krokiem na drodze do pokonania problemu przy udziale stanu Dorosłego (jeśli oddziaływanie rodziców wzmacniało poczucie własnej wartości dzieci i ukazywało wzorce skuteczne korzystania ze wsparcia zewnętrznego oraz kontroli emocjonalnej). Bardziej prawdopodobna jest druga interpretacja, ponieważ dodatnie korelacje z całym stylem i z większością strategii dotyczyły również stanu Dorosłego rodziców. Uzasadnione jest zatem przypuszczenie, że zrównoważony charakter opieki rodzicielskiej (empatia, zrozumienie i wsparcie połączone z racjonalnością i autonomią Dorosłego) mógł przyczyniać się do kształtowania postawy zaufania do ludzi oraz korzystania z zasobów oferowanych przez innych w celu samodzielnego rozwiązania problemu.

Nie potwierdziła się natomiast część hipotezy odnosząca się do oddziaływania stanu Dziecka Naturalnego rodziców (brak korelacji statystycznie istotnych). Aktywność tego stanu Ja u rodziców w sytuacjach trudnych skutkowała u badanych jedynie korzystaniem z destrukcyjnych strategii unikowych (korelacje dodatnie) oraz – w przypadku matek – „zniechęcaniem" do stosowania konstruktywnych działań skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu (korelacje ujemne). Można przyjąć, że im więcej było zachowań rodziców (zwłaszcza matek) nasyconych emocjami i niedojrzałymi zachowaniami w sytuacjach problemowych, tym mniej zainteresowania ze strony dorosłych już dzieci strategiami konstruktywnymi, sprzyjającymi nie tylko uzyskaniu rozwiązania problemu, ale również dostrzeżenia w nich możliwości osobistego rozwoju. Stan Dziecka Naturalnego jest bardzo złożony, należałoby zatem przyjrzeć się dokładniej jego oddziaływaniom w relacji rodzice–dzieci w dalszych badaniach.

Dalsza prezentacja wyników badań związanych z weryfikacją hipotezy I dotyczyć będzie związku pozycji życiowych rodziców z radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych. Zgodnie z przyjętym założeniem, jak ujawniły wyniki badań, pozycja rodziców J+T+, wiążąca się z pozytywnym i akceptującym nastawieniem do samego siebie i dziecka (badanego), sprzyjała rozwojowi strategii związanych ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie (dodatnie korelacje). Uzyskiwana przez dzieci w kontaktach z rodzicami wiara w siebie i związane z tym przekonanie o skuteczności swoich działań przyczyniały się do wyboru skutecznych strategii i odrzucania tych aktywności, które znacząco utrudniałyby uzyskanie rozwiązania. Takie podejście znalazło odzwierciedlenie w ujemnych korelacjach tej pozycji życiowej rodziców ze strategiami radzenia sobie przypisanymi Stylowi Opartemu na Przejawianiu Zachowań Unikowych (w tym tej najbardziej destrukcyjnej związanej z zażywaniem alkoholu lub innych środków odurzających). Ta jedyna „zdrowa" pozycja, sprzyjająca sensownemu i konstruktywnemu radzeniu sobie, może przyczyniać się również do podejmowania działań związanych z poszukiwaniem wsparcia zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego, o ile uzyskane informacje zwiększają możliwości pokonania sytuacji trudnej. Badani studenci, jak ujawniły wyniki badań (dodatnie korelacje), z tych form radzenia sobie również korzystali w celu wyjścia z sytuacji problemowej. Hipoteza potwierdziła się, ale była sformułowana zbyt wąsko, bo dotyczyła tylko Stylu Skoncentrowanego na Problemie (rozpatrywanego z perspektywy Kwestionariusza COPE), podczas gdy wyniki wskazują na szersze oddziaływanie pozycji J+T+ rodziców – jako skłaniającej do podejmowania działań konstruktywnych (również w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracja na Emocjach)

przez ich dorosłe już dzieci oraz zapobiegającej destrukcyjnym zachowaniom w sytuacjach trudnych.

Nie sformułowano hipotezy, która zawierałaby szczegółowe przewidywania co do związków sposobów radzenia sobie z pozostałymi pozycjami życiowymi, wyniki badań mają zatem charakter diagnostyczny. Trzy kolejne, negatywne pozycje życiowe sprzyjały kształtowaniu mniej konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Przeprowadzone analizy pokazały, że pozycja rodziców J+T- wiążąca się z przekonaniem o swojej wyższości, ze skłonnością do dominowania i zarządzania pozytywnie korelowała ze strategiami radzenia sobie ich dzieci w zakresie stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Na taki wynik bardziej „zapracowały" sobie matki badanych studentów korelacje dodatnie z większą liczbą strategii: Zaprzeczanie, Zaprzestanie Działań, Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych; ojcowie z tylko jedną: Zaprzestanie Działań). Każda z tych strategii nie tylko nie przyczynia się do uzyskania rozwiązania, ale również może mieć charakter typowo destrukcyjny, jak w przypadku sięgania po alkohol czy inne środki odurzające.

Ujawnianie kolejnej negatywnej pozycji J-T+ przez rodziców badanych związane było z gotowością do zachowań uległych, podporządkowanych, uwzględniania bardziej potrzeb i dziecka niż własnych. Ta pozycja rodziców dodatnio korelowała ze strategiami radzenia sobie dzieci związanymi ze Stylem Opartym na Przejawianiu Zachowań Unikowych (Odwracanie Uwagi, Zaprzestanie Działań) oraz z jedną strategią Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach (Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowanie). Świadczy to o tym, że prezentowanie w relacjach z dziećmi postaw uległych (bardziej w wydaniu matek) nie służyło wykształceniu w ich dzieciach (badanych studentach) woli podejmowania wysiłku w celu pokonania sytuacji trudnej. Przeciwnie - występowała u nich tendencja do angażowania się w tzw. działania zastępcze lub do całkowitego zaniechania wszelkich działań. Przeżywane przez badanych studentów sytuacje trudne, gdy były skorelowane z przeszłymi zachowaniami matek charakterystycznymi dla pozycji J-T+, wyzwalały w nich zachowania silnie skoncentrowane na emocjach i ich wyładowaniu, co w negatywnym wymiarze zazwyczaj wiąże się z brakiem umiejętności kontrolowania własnych emocji. W efekcie pojawiały się nieefektywne formy radzenia sobie. W kontekście uzyskanych wyników badań można wnioskować, że przejawiana w codziennych kontaktach przez rodziców (zwłaszcza matek) postawa uniżoności, podporządkowania w rzeczywistości ograniczała możliwości samych

rodziców, a u ich dzieci, najprawdopodobniej na skutek z jednej strony modelowania, z drugiej - braku treningu w aktywnym radzeniu sobie z trudnościami, kształtowały się postawy związane z niesamodzielnością i pasywnością.

Jak można było się spodziewać, najbardziej niekorzystna pozycja życiowa rodziców J-T-, w rozumieniu analizy transakcyjnej traktowana jako „udaremniająca", związana z autodestrukcją i destrukcją osób będących w relacji, znacząco przyczyniła się do obierania przez studentów nieefektywnych form radzenia sobie. Uzyskane wyniki badań pokazały dodatnie korelacje tej pozycji obojga rodziców ze wszystkimi (oprócz jednej) strategiami radzenia sobie ich dzieci należącymi do Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Każda z tych strategii jest całkowicie pozbawiona skuteczności i przydatności w rozwiązywaniu problemów i w najgorszym wypadku może nawet sprzyjać ich pogłębieniu. Dotyczyć to może zwłaszcza strategii Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych, która przy częstym stosowaniu może przerodzić się w nałóg zagrażający zdrowiu i życiu. Oddziaływania rodziców z tej pozycji (J-T-) kształtowały u ich dzieci podobne postawy i podobny sposób reagowania w sytuacjach trudnych.

Druga postawiona przeze mnie hipoteza, wywodząca się z koncepcji Thomasa Gordona, odnosiła się do znaczenia sposobów komunikowania się rodziców z dziećmi w sytuacjach problemowych czy konfliktowych oraz ich potencjalnych skutków. Przyjęłam zatem, że istnieje związek między stosowaniem przez rodziców badanych języka akceptacji vs nieakceptacji w sytuacjach problemowych a sposobami radzenia sobie studentów w sytuacjach trudnych (hipoteza II).

W odniesieniu do tak sformułowanej hipotezy roboczej uznałam, że język akceptacji, który zgodnie z tą koncepcją sprzyja rozwojowi poczucia własnej wartości dziecka, wykształceniu jego samodzielności i odpowiedzialności, ułatwi rozwój efektywnych form radzenia sobie w ramach stylu Skoncentrowanego na Problemie.

Z przeprowadzonych analiz uzyskanych wyników badań wynika, że udział pozytywnej, akceptującej komunikacji rodzicielskiej okazał się znaczący, zwłaszcza w kontekście uzyskanych związków korelacyjnych ze strategiami radzenia sobie w ramach Stylu Skoncentrowanego na Problemie. Okazało się, że wszystkie elementy języka akceptacji rodziców badanych (oprócz komunikatów „Ja" ojców) dodatnio korelują nie tylko ze stylem, ale też z większością obieranych przez studentów w jego ramach strategii radzenia sobie. Najwięcej pozytywnych związków dotyczyło strategii związanych z umiejętnością aktywnego pokonywania trudności, dobrego planowania, a także

dostrzegania w zaistniałej sytuacji trudnej możliwości rozwojowych. Na taki sposób reagowania na sytuację trudną miała wpływ pozytywna komunikacja rodziców oparta na języku akceptacji, przy znacznie większym udziale matek (dodatnie związki korelacyjne z wszystkimi trzema filarami języka akceptacji oraz wyższe wartości korelacji). Tak istotny element akceptującej komunikacji rodzicielskiej, jakim są komunikaty „Ja", w przypadku ojców dodatnio korelował tylko z jedną strategią: Aktywne Radzenie Sobie (i to na niskim poziomie).

Uzyskane wyniki wskazały, że dla skutecznego procesu radzenia zdecydowanie większe znaczenie miała komunikacja matek. Ich oddziaływania kształtowały na tyle świadomość poznawczą dzieci, że w konfrontacji z sytuacją trudną umiały dokonywać właściwych wyborów, nie angażując się w żadne aktywności, które mogłyby zakłócać proces radzenia sobie. Świadczą o tym ujemne korelacje pozytywnej komunikacji rodzicielskiej (wyższe wartości po stronie matek) z niektórymi strategiami Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Były to głównie strategie polegające na niezauważaniu powagi sytuacji i w związku z tym ignorowanie jej (Zaprzeczanie), a także zaniechanie w poczuciu bezradności wszelkich działań mogących potencjalnie doprowadzić do rozwikłania sytuacji problemowej (Zaprzestanie Działań). Te destrukcyjne sposoby reagowania nie były wybierane przez studentów, o czym świadczą ujemne korelacje. Badania ujawniły, że najbardziej znaczący udział w kształtowaniu adekwatnych form reagowania na sytuację trudną miały dwa elementy języka akceptacji: aktywne słuchanie i rozwiązywanie konfliktów zalecaną przez Gordona „metodą sześciu kroków", ponieważ również w przypadku ojców korelowały dodatnio ze stylem konstruktywnym i ujemnie – z destrukcyjnym.

Znalazło to wyraz również w wynikach dotyczących radzenia sobie studentów w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Podobnie jak w przypadku stanów Ja, początkowa hipoteza o pozytywnym związku języka akceptacji z konstruktywnymi sposobami radzenia sobie dotyczyła jedynie strategii związanych ze Stylem Skoncentrowanym na Problemie. Jak się okazało, pewnym błędem było niedocenienie konstruktywnych aspektów stylu III, skoro w jego obrębie najwięcej dodatnich korelacji między językiem akceptacji matek i ojców związanym z aktywnym słuchaniem oraz „metodą sześciu kroków" dotyczyło dwóch strategii: Poszukiwanie Wsparcia Instrumentalnego i Poszukiwanie Wsparcia Emocjonalnego, przy czym w przypadku matek z tymi strategiami dodatnio korelowały również wypowiedzi w formie

komunikatów „Ja". Z kolei dodatnie korelacje z pozostałymi dwiema strategiami należącymi do tego stylu były zróżnicowane ze względu na płeć rodziców. Wszystkie formy języka akceptacji matek ujawniły istotny statystycznie związek ze strategią Koncentracja na Emocjach i ich Wyładowywanie, a aktywne słuchanie i metoda „sześciu kroków" realizowane przez ojców – ze strategią Zwrot ku Religii. Jak wcześniej pisałam, ten ostatni styl i wchodzące w jego skład strategie mogą służyć zarówno konstruktywnemu podejściu do problemów, jak i niedoprowadzeniu do optymalnego rozwiązania. Jeśli poszukiwanie wsparcia instrumentalnego służy mobilizowaniu zasobów poznawczych, a poszukiwanie wsparcia emocjonalnego lub duchowego oraz koncentracja na emocjach i ich ekspresja - uspokojeniu emocji skutkującemu uruchomieniem racjonalnego myślenia, możliwe jest w następnym kroku podjęcie działań w celu samodzielnego poradzenia sobie z trudnością. Jednak zastosowanie tych strategii może skutkować również nadmiernym zdaniem się na innych (lub „siłę wyższą") czy też destrukcyjną eskalacją negatywnych emocji, co nie prowadzi do efektywnego radzenia sobie z problemami. W przypadku języka akceptacji stosowanymi przez rodziców ten pierwszy scenariusz wydaje się bardziej prawdopodobny, bo zarówno aktywne słuchanie, komunikaty „Ja", jak i metoda „sześciu kroków" służą konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów dziecka oraz sytuacji konfliktowych, a więc mogą modelować podobne podejście u dzieci w przyszłości.

W konkluzji dotyczącej tej części hipotezy należy podkreślić, że wyniki badań poszerzyły przyjęte na wstępie założenie. Język akceptacji stosowany przez rodziców w sytuacjach problemowych nie tylko ma pozytywny związek z realizowaniem przez dzieci w dorosłości jednoznacznie konstruktywnego Stylu Skoncentrowanego na Problemie, ale także powstrzymuje od korzystania z destrukcyjnych zachowań unikowych. Z pewnym prawdopodobieństwem można również przyjąć, że skłania do efektywnego postępowania w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia.

Komunikacja w relacji rodzic – dziecko może być zaburzana lub blokowana przez język nieakceptacji rodziców konstytuowany przez dwanaście blokad komunikacyjnych (tzw. „brudna dwunastka"). Każda z tych negatywnych form komunikacyjnych zawiera w sobie jawny (zwerbalizowany i wyrazisty) i ukryty (niewypowiedziany) przekaz dla dziecka, że nie jest wystarczająco dobre, nie spełnia oczekiwań rodziców, że nie jest tym, kim powinno być. Analiza uzyskanych wyników badań pokazała szereg dodatnich i ujemnych związków między tym dysfunkcyjnym sposobem porozumiewania się rodziców a radzeniem sobie ich dzieci w sytuacjach problemowych. Wyniki te częściowo

potwierdzają postawioną przeze mnie hipotezę, ale w pewnych zakresach wykraczają poza jej założenia.

W przyjętej formule hipotezy odnoszącej się do języka nieakceptacji założono, że komunikacja rodzicielska z udziałem blokad komunikacyjnych będzie tworzyła dodatnie związki korelacyjne ze stosowaniem przez dzieci w dorosłym życiu w sytuacjach trudnych nieefektywnych strategii w zakresie Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych oraz Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach.

Zgodnie z treścią postawionej hipotezy sposób radzenia sobie studentów w sytuacjach problemowych wykazał najwięcej dodatnich korelacji z blokadami komunikacyjnymi tworzącymi język nieakceptacji rodziców w ramach Stylu Opartego na Przejawianiu Zachowań Unikowych. Największy udział w codziennej komunikacji rodziców miały dwie blokady związane z projektowaniem na dziecko własnych ocen i poglądów w oczekiwaniu na ich uznanie i zastosowanie, stawianie ostrzegawczych diagnoz, jak również odciąganie uwagi od zaistniałego problemu poprzez zabawianie czy rozśmieszanie. Mniejszy, ale również istotny był wpływ na dokonywane przez studentów wybory destrukcyjnych strategii radzenia sobie innych blokad: związanych z krytykowaniem, osądzaniem, robieniem wyrzutów, nieustannym pouczaniem i kontrolowaniem. Wyniki badań pokazały także, że krytyczne, oceniające, apodyktyczne i obwiniające postawy rodziców (większy udział matek) przyczyniały się do radzenia sobie ich dzieci przy pomocy różnych używek (strategia: Zażywanie Alkoholu lub Innych Środków Psychoaktywnych). Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że siła oddziaływania negatywnych form języka nieakceptacji rodziców (najwięcej korelacji z unikowym i pasywnym sposobem radzenia sobie ich dzieci) w zakresie tego stylu była największa i najbardziej destrukcyjna. Potwierdzają to wyniki korelacji (dodatnie i wysokie dotyczące prawie wszystkich strategii) w odniesieniu do wyabstrahowanych ze wszystkich blokad tych, które zawierały jawną nieakceptację obojga rodziców.

Hipoteza znajduje, jak się wydaje, swoje uzasadnienie także w wynikach korelacji ze Stylem Związanym z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Warto w tym miejscu podkreślić, że odnosiła się ona do destrukcyjnych form reagowania związanych z tym stylem, którego ocena – co do efektywności - nie jest jednoznaczna. Charakter zastosowanego narzędzia badawczego nie umożliwiał bowiem wyodrębnienia aspektów konstruktywnych i destrukcyjnych, zatem interpretacja w tym zakresie ma charakter

jedynie hipotetyczny. Przyglądając się tym wynikom, które przez swą złożoność (występowanie dodatnich i ujemnych związków korelacyjnych, niskie wartości współczynników rs), a także powiązanie z innymi wynikami (np. korelacje ze stanami Ja i pozycjami życiowymi), należy zachować ostrożność interpretacyjną.

Uzyskany materiał badawczy ujawnił wiele ujemnych (i kilka dodatnich) korelacji między językiem nieakceptacji a strategiami radzenia sobie studentów w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracją na Emocjach. Wspólny dla ojców i matek charakter negatywnej komunikacji związany z rozkazywaniem, nadmiernym kontrolowaniem, narzucaniem własnych poglądów i opinii ujemnie korelował, w przypadku matek, ze strategią polegającą na poszukiwaniu wsparcia instrumentalnego, a w przypadku ojców ze strategią: Zwrot ku Religii. Ujemne korelacje świadczyły o tym, że im bardziej język nasycony był krytyką, rozkazywaniem, apodyktycznością i nadmierną kontrolą, tym mniej było miejsca w zachowaniach dzieci na samodzielność w powiększaniu zasobów poznawczych (wsparcie instrumentalne), a w przypadku ojców – także emocjonalnych. Warto przy tym zauważyć (co niejednokrotnie podkreślałam), że poszukiwanie wsparcia (bez względu na jego charakter) nie musi być jednoznacznie kojarzone ze słabością i nieumiejętnością samodzielnego działania, jeśli wpisuje się ono w całość procesu radzenia sobie. W odniesieniu do nieakceptujących zachowań komunikacyjnych ojców zauważalne były również ujemne korelacje kilku blokad ze strategią Zwrot ku Religii.

Zaobserwowano także dwie dodatnie korelacje języka nieakceptacji rodziców (blokada siódma związana z chwaleniem pożądanych zachowań oraz dziesiąta polegająca na uspokajaniu i pocieszaniu w celu obniżenia powagi problemu) ze strategiami opartymi na poszukiwaniu wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego. Uzasadnione wykorzystanie tych form radzenia sobie jest jak najbardziej wskazane. Potwierdzeniem mogą być uzyskane wyniki przy zastosowaniu podziału na jawną i ukrytą nieakceptację. Okazało się, że te dwie blokady (korelacje dodatnie, choć niskie) raczej sprzyjały poszukiwaniu przez studentów wsparcia, głównie instrumentalnego, natomiast pozostałe blokady tworzące jawną nieakceptację tworzyły ujemne związki korelacyjne.

Sformułowana przeze mnie hipoteza robocza nie zawierała założenia o istnieniu związku miedzy językiem nieakceptacji a Stylem Skoncentrowanym na Rozwiązaniach. Wyniki badań wykazały jednak, że takie korelacje istnieją i - co zaskakujące - wiele z nich posiada dodatni charakter. Największa liczba dodatnich związków tego stylu oraz strategii z nim związanych dotyczyła ukrytej nieakceptacji rodzicielskiej wyrażanej w aprobowaniu

i chwaleniu tylko wskazanych zachowań dzieci (blokada siódma) oraz odwracaniu uwagi od problemu przez różne formy zabawiania i rozśmieszania (blokada dwunasta). Występowanie tych blokad nie przeszkodziło także studentom w dokonywaniu racjonalnej oceny przydatności określonych form radzenia sobie. Znalazło to odzwierciedlenie w stanowczym odrzucaniu tych strategii, które nie prowadziły do uzyskania rozwiązania (dodatnia korelacja ze strategią: Unikanie Konkurencyjnych Działań). Z tą strategią pojawiły się też inne, ale już o mniejszej wartości dodatnie korelacje z nieakceptującą komunikacją rodzicielską tworzoną przez blokady polegające na perswadowaniu, moralizowaniu, zawstydzaniu, wskazywaniu zachowań oczekiwanych, dokonywaniu własnych subiektywnych ocen bez uwzględniania opinii dzieci.

Te dość zaskakujące wyniki sugerują, że codzienna komunikacja rodziców z dziećmi, w której pojawiał się język nieakceptacji, prawdopodobnie wzbogacana była o bardziej budujące i wzmacniające treści lub pozytywne niewerbalne sygnały, skoro studenci w sytuacjach trudnych potrafili radzić sobie przy udziale konstruktywnych strategii opartych na umiejętności dobrego planowania (strategia: Planowanie), angażowania się tylko w działania związane z zaistniałym problemem (Unikanie Konkurencyjnych Działań), a nawet wykorzystywać sytuację trudną do samodoskonalenia się (dodatnie korelacje ze strategią: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój). Ponadto stwierdzone w badaniach pozytywne związki niektórych blokad komunikacyjnych zaliczanych do jawnej nieakceptacji (w przypadku matek – perswadowanie i zawstydzanie, w przypadku ojców ostrzeganie, interpretowanie oraz perswadowanie, które korelują bądź z całym stylem, bądź z niektórymi strategiami) —mogą wynikać z akceptowania przez dzieci przekazów od rodziców, będących dla nich autorytetami (ustalanie granic, mówienie wprost, co słuszne i skuteczne, a co nie itp.).

O ile niektóre elementy języka nieakceptacji rodziców nie musiały wywierać na tyle negatywnego wpływu, że dzieci w dorosłym życiu nie potrafiły radzić sobie również w sposób konstruktywny, o tyle, jak pokazały wyniki badań, nadmierna, zaostrzona kontrola rodziców (blokada jedenasta: wypytywanie, badanie) wywierała destrukcyjny wpływ na proces radzenia sobie dzieci. Potwierdzeniem jest ujemna korelacja (dotyczy tylko matek) tej blokady komunikacyjnej ze strategią: Pozytywne Przewartościowanie i Rozwój. Okazało się zatem, po raz kolejny, że siła przekazu matek (nawet gdy jest on negatywny) jest większa niż ojców. Im więcej zatem pojawiało się ze strony matek

komunikatów opartych na braku szacunku i zaufania do dzieci, tym mniej było w nich motywacji i chęci do radzenia sobie w sposób skuteczny.

Ogólnie można stwierdzić, że blokady komunikacyjne zaliczane do języka nieakceptacji stosowane przez rodziców w przeszłości wydają się mieć zdecydowanie mniejsze znaczenia dla obecnego radzenia sobie z problemami badanych studentów i studentek niż pozytywne formy komunikowania się określane jako język akceptacji. Świadczy o tym zarówno liczba korelacji, ich charakter (dodatni/ujemny) oraz siła (wartość wskaźników korelacji, poziom ufności). Być może wynika to również z niejednoznacznie negatywnego wydźwięku niektórych blokad komunikacyjnych.

W odniesieniu do analizy związków korelacyjnych zbiorczo ujętych blokad komunikacyjnych z podziałem na jawną (7, 10, i 12 blokada) i ukrytą nieakceptację, (pozostałe blokady) należałoby stwierdzić, iż zakamuflowana postać języka nieakceptacji wykazywała pozytywne związki z konstruktywnym radzeniem sobie, potwierdzając tym samym wyżej zaprezentowane wyniki. Komunikacja matek oparta na ukrytej nieakceptacji dodatnio korelowała z samym stylem skoncentrowanym na zadaniu, jak i z większością przypisanych mu strategii (oprócz Powstrzymywania się od Przedwczesnego Działania), a w przypadku ojców z samym stylem i trzema z pięciu strategii radzenia sobie. Te trzy blokady komunikacyjne polegające na chwaleniu wskazanych zachowań, uspokajaniu i odciąganiu uwagi od zaistniałego problemu nie stanowiły dla dzieci wyraźnej przeszkody w skutecznym radzeniu sobie z sytuacją trudną, a nawet mu sprzyjały. Sugeruje to, że dla dziecka już sam fakt skupienia się na nim (jego emocjach i dokonaniach) odgrywa istotną rolę, nawet jeśli otrzymywany komunikat zawiera w sobie ukrytą nieakceptację polegającą czy to na dostosowywaniu się do oczekiwań rodziców (chwalenie aprobowanych zachowań), czy to do bagatelizowania jego uczuć (uspokajanie) i problemów (odciąganie uwagi, rozśmieszanie). Ponadto w relacjach z rodzicami, a więc z osobami najbardziej znaczącymi w okresie dzieciństwa, występuje u dzieci silna potrzeba otrzymywania pozytywnych wzmocnień (także - jak pokazały to wyniki badań - warunkowych), zaspokajających ich głód stymulacji, dających im poczucie bycia zauważonym i docenianym w życiu rodzinnym. Na siłę tych wzmocnień (głaski/wsparcia/znaki rozpoznania w języku analizy transakcyjnej) oraz ich odbiór przez dzieci ogromny wpływ ma język niewerbalny (ton głosu, utrzymywany kontakt wzrokowy, szczery uśmiech, przytulenie itd.). Zatem w całej złożoności współwystępujących ze sobą elementów komunikacyjnych (zwerbalizowanych i niezwerbalizowanych) interpretacja odbioru

otrzymywanych komunikatów może stwarzać poważną trudność i stanowić w związku z tym tylko rodzaj przypuszczenia.

Jawna postać języka nieakceptacji wykazała tylko jedną ujemną korelację ze strategią Pozytywnego Przewartościowania i Rozwoju (dotyczy matek), a w przypadku ojców dodatnią korelację - co interesujące - ze strategią Unikania Konkurencyjnych Działań. Oznacza to, że o ile nieakceptująca, oparta na krytyce komunikacja matek może skutecznie zniechęcać dzieci do wprowadzania zmian, to ojcowie - stosując ten sam sposób komunikowania się z dziećmi - potrafią zmotywować je do działań skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu i nieangażowania się w aktywności zastępcze.

Podsumowując wyniki badań w odniesieniu do koncepcji Gordona, warto również zauważyć, że sposób komunikowania się matek i ojców z dziećmi może mieć dla nich nieco inne znaczenie. Zbiorcze zestawienie korelacji tak blokad komunikacyjnych, jak i form języka akceptacji rodziców ze stylami i strategiami radzenia sobie w dorosłości z sytuacjami trudnymi ukazało, że więcej korelacji w przypadku matek odnotowano z językiem akceptacji, a mniej – z językiem nieakceptacji w porównaniu z ojcami. Można szukać różnych wyjaśnień tego stanu rzeczy. Do najbardziej prawdopodobnych (w mojej ocenie) można zaliczyć domniemaną większą częstość interakcji matek z dziećmi wynikających z większej ilości czasu z nimi spędzanego oraz wykonywaniem przeważającej części obowiązków opiekuńczych i wychowawczych przez kobiety (na co wskazują wszelkie dane statystyczne i badania realizowane w tym zakresie). Codzienność, a nie pewna „odświętność" kontaktów rodzica z dzieckiem sprzyja bogatszej, bardziej złożonej komunikacji, w której wypowiedzi nieakceptujące mogą być od razu łagodzone przez wyrazy miłości i akceptacji. Przypuszczalnie też dzieci z większym dystansem podchodzą do emocjonalnych, negatywnie nacechowanych wypowiedzi matek (wyrzuty, narzekanie, moralizowanie, krytykowanie itp.), podczas gdy analogiczne komunikaty ojców, ujawniające się w rzadszych interakcjach, mogą odbierać bardziej osobiście. Ponadto dzieci są zapewne przyzwyczajone, co wynika z roli społecznej kobiety w rodzinie, do tego, że to matka „zarządza" życiem domowym, więc polecenia przez nią wydawane (nawet kategoryczne w formie komenderowania, rozkazywania) mogą być odbierane jako naturalne, a nie jako przejaw nieakceptacji do nich kierowany. Wreszcie matki, już jako dziewczynki socjalizowane do budowania więzi m.in. przez okazywanie emocji, rozwijanie empatii i opiekuńczości, mają prawdopodobnie większą łatwość w czytelnym wyrażaniu uczuć oraz okazywaniu zrozumienia dla uczuć innych ludzi

(w tym dzieci), co sprzyja nawet intuicyjnemu stosowaniu wskazywanych przez Gordona form akceptującego komunikowania się (aktywne słuchanie, komunikaty „Ja”, metoda „sześciu kroków”). Z pewnością bliższe przyjrzenie się sposobom komunikowania się matek i ojców z dziećmi, ich uwarunkowaniom i skutkom (w różnych obszarach) wzbogaciłoby znacznie stan wiedzy na temat wychowania i socjalizacji w rodzinie.

Dokonując podsumowania podjętych badań i uzyskanych wyników, można dojść do następujących wniosków:

- Analiza transakcyjna oraz koncepcja Thomasa Gordona mogą stanowić użyteczną poznawczo perspektywę badawczą umożliwiającą dokonanie opisu oraz interpretacji zachowań komunikacyjnych rodziców w relacjach z dziećmi. Uzyskanie zatem wglądu w charakter komunikacji rodzicielskiej, w postawy rodziców wobec siebie i dzieci oraz dokonanie oceny wpływu ich zachowań na sposób radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych - stało się możliwe dzięki wykorzystaniu koncepcji stanów Ja oraz pozycji życiowych rodziców. Z kolei pedagogia Gordona okazała się przydatna do zbadania i określenia rodzicielskich oddziaływań komunikacyjnych opartych na języku akceptacji vs nieakceptacji. Zarówno analiza transakcyjna, zaliczana do teorii interakcyjnych, jak i antyautorytarna koncepcja Thomasa Gordona pozwalają na formułowanie konstruktywnych wniosków dotyczących podnoszenia kompetencji komunikacyjnych rodziców.
- Uzyskane wyniki dotyczące behawioralnych stanów Ja rodziców oraz zajmowanych przez nich pozycji życiowych w codziennych kontaktach z dziećmi ukazały zbliżony do partnerskiego charakter komunikacji rodzicielskiej (dominacja stanu Dorosłego oraz najbardziej pożądanej pozycji J+T+) w badanej grupie studentów. Niemniej, ukazana również tendencja rodziców (zwłaszcza matek) do zachowań opiekuńczych oraz towarzyszącej im pozycji (J-T+) przy niezachowaniu odpowiedniej równowagi może stanowić zagrożenie dla rozwoju samodzielności i odpowiedzialności dzieci (stan Dziecka kosztem rozwoju Dorosłego). W obrazie „typowego” rodzica w mniejszym zakresie występowała aktywność stanu Dziecka Przystosowanego (nacisk na dostosowanie się do określonych norm i zasad), Rodzica Krytycznego (surowość, krytyka i kontrola) w powiązaniu z pozycją J+T- oraz najmniej zaznaczona w uzyskanych wynikach pozycja J-T- - deprecjonująca zarówno osobę rodzica jak i dziecka.

- Charakterystyka „przeciętnego” rodzica powstawała również z udziałem akceptującej i nieakceptującej komunikacji rodzicielskiej wywodzącej się z koncepcji Thomasa Gordona. Wyniki badań pokazały, że w kontaktach z dziećmi pojawiały się dwie przeciwstawne formy komunikowania się z dziećmi: język akceptacji (komunikaty „Ja”, aktywne słuchanie, „metoda sześciu kroków”) oraz język nieakceptacji (12 blokad komunikacyjnych). W obu zakresach (wzajemnie się wykluczających) matki osiągnęły wyższe wyniki niż ojcowie. Ta dychotomia wyników matek przypuszczalnie spowodowana była ich większym zaangażowaniem w życie rodziny, częstszym przebywaniem z dziećmi niż ojcowie, co w efekcie mogło narażać je na popełnianie większej ilości różnych błędów, ale również stwarzało więcej możliwości do okazywania dzieciom uważności, akceptacji i zainteresowania ich potrzebami.
- Uzyskane wyniki tworzące obraz „typowego” rodzica powstawały dzięki dokonywanej przez studentów retrospektywnej ocenie komunikacji rodzicielskiej. Miały więc subiektywny i bardzo osobisty charakter. Nie będąc zatem autodeklaracją rodziców, mogą stanowić dość wiarygodne źródło ocen, chociaż można też domniemywać, że retrospektywność opinii badanych mogła nieco łagodzić uczucia przeżywane w okresie dzieciństwa (zwłaszcza nieprzyjemne). Warto też podkreślić, że badana grupa nie jest reprezentatywna dla ogółu społeczeństwa. Badane osoby były studentami i studentkami, co oznacza, że w przeszłości zapewne otrzymały na tyle duże wsparcie rozwojowe ze strony rodziców, że wykształciły i wysokie aspiracje edukacyjne, i odpowiedni zasób kompetencji umożliwiających podjęcie studiów. Na rzecz tej tezy świadczy wyższy niż w ogóle społeczeństwa poziom wykształcenia rodziców badanych studentów[16], który jest istotnym wskaźnikiem kapitału kulturowego. Nie wiadomo zatem, czy

[16] Na podstawie danych GUS z 2013 r. (za: Czarnik, Turek, 2014, s. 60-62), a więc roku zbliżonego do czasu przeprowadzania badań własnych, dokonałam porównań poziomu wykształcenia ogółu społeczeństwa i rodziców badanych studentów. Okazało się, że w odniesieniu do ogółu dorosłych Polek nieco więcej matek badanych wykazało wykształcenie wyższe (odpowiednio: 24% i 25,12%) oraz średnie (40% i 42,12%). Podobne różnice wystąpiły w przypadku ogółu mężczyzn i ojców badanych: w przypadku wykształcenia wyższego o 1,5% (odpowiednio: 14% i 15,5%), a średniego o 0,5% (33% i 33,5%). Jednak gdy wzięłam pod uwagę kategorię wiekową 45-54 lata, a więc – jak można przypuszczać - odpowiadającą wiekiem większości rodziców badanych studentów, to różnice te (bez uwzględniania podziału na płeć z uwagi na brak takich informacji) okazały się znaczące. W przypadku ogółu Polaków i Polek w tej grupie wiekowej wyższym wykształceniem legitymowało się 14,5%, a w grupie badanej – 20,3%, natomiast w przypadku wykształcenia średniego różnica sięgała prawie 5% (odpowiednio: 33% i 37%).

zarysowany w niniejszych badaniach „portret typowego rodzica” byłby taki sam w innych grupach społecznych (np. młodych dorosłych o wykształceniu zawodowym czy gimnazjalnym). Z tym kierunkiem badań wiąże się również potrzeba bardziej dogłębnej diagnozy dominującego stylu wychowania we współczesnych rodzinach i jego ewolucji w ostatnich dziesięcioleciach. Czy relacje między rodzicami i dziećmi rzeczywiście są bardziej demokratyczne i partnerskie, czy bardziej opierają się na nadmiernej opiekuńczości rodziców lub balansowaniu między dyrektywnym i niedyrektywnym modelem oddziaływań? Czym te zmiany są uwarunkowane (np. czy i jaki wpływ miały poprzedzone burzliwymi dyskusjami zmiany w prawie np. dotyczące zakazu stosowania kar cielesnych) oraz jakie skutki powodują?

- Otrzymane wyniki badań dotyczące związków korelacyjnych komunikacji rodzicielskiej opartej na języku nieakceptacji a radzeniem sobie studentów w sytuacjach trudnych wskazują na wyraźną potrzebę weryfikacji koncepcji Gordona. O ile pozytywne oddziaływanie wszystkich form języka akceptacji (aktywne słuchanie, komunikaty „Ja” i „metoda sześciu kroków”) nie budzi wątpliwości (korelacje były dodatnie i wysokie), to takie nasuwają się, biorąc pod uwagę przyjmowane a priori założenie, że wszystkie formy komunikowania się zaliczane do typowej "brudnej dwunastki” są odbierane przez dzieci (czy innych partnerów interakcji) jako nieakceptujące. Analiza wyników niniejszych badań wskazuje raczej, że chwalenie aprobowanych rozwiązań jako udzielanie warunkowej akceptacji nie jest odbierane przez dzieci jako ukryta nieakceptacja i – przynajmniej w odniesieniu do kształtowania konstruktywnych strategii radzenia sobie z trudnościami – pełni podobną funkcję jak różne formy języka akceptacji, wzmacniając poczucie własnej wartości dziecka i chęć do samodzielnego radzenia sobie z problemami. Podobnie, choć te związki korelacyjne były mniej liczne, uspokajanie i odwracanie uwagi, rozśmieszanie nie zawsze może być odbierane przez dziecko jako bagatelizowanie uczuć, świadczące o nieakceptacji rodzica. W podjętych w przyszłości badaniach należałoby się skupić zatem na odbiorze przez dzieci komunikatów zawierających ukrytą nieakceptację – czy, ewentualnie w jakich sytuacjach jest odbierana negatywnie, a w jakich – pozytywnie lub neutralnie. Wydaje się, że należałoby się skupić przede wszystkim na kontekście wypowiadania komunikatów zaliczanych do dwunastki blokad, zwłaszcza zawierających ukrytą nieakceptację, ale również

innych (np. ostrzeganiu, badaniu, perswadowaniu, robieniu wyrzutów). Być może odbiór i skutki takich wypowiedzi nie są „bezwzględne", ale zależą na przykład od sytuacji (jej subiektywnej ważności dla dziecka), wieku dziecka, dokładnej treści sformułowań, niewerbalnych aspektów komunikacji, intencji rodziców, częstości stosowania takich komunikatów, ich proporcji do okazywania pozytywnych uczuć, ogólnej postawy rodziców w odniesieniu do dziecka (*Ty jesteś/nie jesteś OK*) itp. Wymagałoby to jednak zastosowania przede wszystkim badań jakościowych (z wykorzystaniem np. obserwacji, pogłębionych wywiadów), zarówno jako podstawowych, jak i stanowiących punkt wyjścia dla badań ilościowych.

- Na bazie uzyskanych wyników można stwierdzić, że istnieje potrzeba doskonalenia środowiska rodzinnego, w którym rodzice odgrywają kluczową rolę.

ZAKOŃCZENIE

Na koniec należałoby odnieść się do ostatniego z postawionych celów - praktycznego. Obraz, jaki wyłonił się w wyniku podjętych badań ukazujący sposób funkcjonowania rodziców w relacjach z dziećmi w sytuacjach trudnych z perspektywy analizy transakcyjnej (stany Ja i pozycje życiowe) oraz koncepcji Thomasa Gordona (język akceptacji i nieakceptacji) skłania do sformułowania wniosku praktycznego dotyczącego potrzeby szerzenia kultury pedagogicznej, dającej szansę rodzicom na rozwijanie umiejętności wychowawczych i komunikacyjnych. Jest to problem obecny w pedagogice od kilku dziesięcioleci i nadal nierozwiązany w sposób zadowalający (zob. np. Bereźnicka, 2016; Krajewska, 2011; Olubiński, 2008; Kołomański, 2008; Rostowska, 2003, Nowak-Dziemianowicz, 2006; Janke, 2010; Ziółkowski, 2016 i. in.). W świetle wyników badań własnych można sformułować kilka konkretnych zaleceń w tym obszarze:

- Zarówno analiza transakcyjna (sprzyjająca samodoskonaleniu się oraz lepszemu rozumieniu samego siebie i innych, podkreślająca znaczenie ujawniania postawy J+T+ w relacjach z innymi), jak i koncepcja Thomasa Gordona dają możliwość tworzenia interesujących projektów szkoleniowo-edukacyjnych[17], treningów umiejętności wychowawczych, praktycznych zajęć o charakterze warsztatowo-szkoleniowym, umożliwiających rodzicom, na zasadzie współuczestniczenia, zdobywanie wiedzy związanej m.in. z umiejętnościami rozwiązywania problemów i konfliktów, radzenia sobie ze stresem, uczenia się prawidłowej komunikacji opartej na języku akceptacji.
- W przypadku prowadzenia takich szkoleń w odniesieniu do kształtowania u dzieci umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi należałoby, na co wskazują wyniki badań własnych, w przypadku analizy transakcyjnej skupić się przede wszystkim na wzmacnianiu stanu Dorosłego rodziców oraz ich pozycji życiowej *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*, które w zdecydowanym stopniu pozytywnie wiążą się ze stosowaniem przez dorosłe już dzieci konstruktywnych stylów i strategii radzenia sobie z problemami oraz przeciwdziałają zachowaniom unikowym. Natomiast w przypadku programów opartych na koncepcji Thomasa Gordona położyć nacisk na uczenie stosowania wszystkich form języka akceptacji (ze szczególnym

[17] W odniesieniu do koncepcji T.Gordona czy – podobnej w ogólnych zarysach koncepcji porozumiewania się bez przemocy M.B. Rosenbsrga (2013) – takie programy dla rodziców lub nauczycieli już powstały (np. Faber, Mazlish, 1997; Widstrand T. i in., 2008; Holler, 2011; Ziółkowski, 2016).

uwzględnieniem treningu w formułowaniu komunikatów „Ja” przez ojców), ale z ostrożnością podchodzić do negatywnego wpływu „typowej dwunastki”, zwłaszcza w odniesieniu do blokad zawierających niejawną nieakceptację. Ich wpływ bowiem w świetle niniejszych wyników nie jest jednoznacznie destrukcyjny w przypadku strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

- Szkolenia w wymienionych wyżej zakresach warto przeprowadzać nie tylko wśród rodziców i nauczycieli, ale również wśród młodzieży już w szkole i/lub na studiach (co jest organizacyjnie znacznie łatwiejsze), ponieważ takie umiejętności są przydatne w różnych sytuacjach życiowych oraz realnie przygotowują do podjęcia w przyszłości roli rodzica (zob. Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 274-277).
- Wyniki badań dotyczące sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez studentów wskazują również, że należy zarówno na wcześniejszych etapach edukacyjnych, jak również na studiach uczyć młodych ludzi konstruktywnych strategii rozwiązywania problemów (w ramach Stylu Skoncentrowanego na Problemie), wykorzystywania strategii w ramach Stylu Związanego z Poszukiwaniem Wsparcia i Koncentracji na Emocjach jako pomocniczych w samodzielnym i efektywnym radzeniu sobie oraz eliminowania zachowań unikowych, zwłaszcza sięgania po alkohol i inne używki jako remedium na stres. Ten ostatni styl znajdował się bowiem jako drugi co do częstości stosowania w repertuarze sposobów radzenia sobie badanych studentów. Wydaje się, że program specyficznie ukierunkowany na konstruktywne podejście do trudności, wzmocniony treningiem aktywizacji Dorosłego i utrzymywania pozycji J+T+ w sytuacjach stresowych, mógłby przynieść konkretne, pozytywne efekty.

Zdobyta wiedza w wyniku podjętych badań upoważnia do sformułowania wniosku, iż zarówno analiza transakcyjna przy uwzględnieniu jej ogromnego potencjału teoretycznego, jak również koncepcja Thomasa Gordona, która weszła już do kanonu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej mogą stanowić inspirację do podejmowania kolejnych, interesujących poznawczo eksploracji badawczych oraz cenny grunt teoretyczny dla opracowywania szkoleń w celu praktycznego podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców (obecnych i przyszłych).

BIBLIOGRAFIA:

- Adamska-Chudzińska M. (2004), *Determinanty aktywności zaradczej w sytuacjach zagrożenia*, (w:) J. Szopa, M. Harciarek (red.), *Stres i jego modelowanie,* Częstochowa, s. 245-251.
- Adamski F. (1982), *Socjologia małżeństwa i rodziny,* Warszawa.
- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Adamski F. (2010), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Amato P.R. (1996), *Explaining the Intergenerational Transmission of Divorce,* „Journal of Marriage and Family”, 58, s. 628-640
- Adamski F. (2010), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Antonovsky A.(1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować,* Warszawa.
- Antonovsky A.(2005*), Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować,* Warszawa.
- Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa.
- Bakiera L. (2004), *Rodzina w teorii psychologicznej, „*Studia Edukacyjne”, 6, s. 137-154.
- Bakiera L. (2018), *Styl realizacji rodzicielstwa a społeczny kontekst funkcjonowania współczesnych rodziców,* (w:) *Oblicza współczesnej rodziny. Wybrane zagadnienia*, (red.) B. Harwas-Napierała., L. Bakiera, Poznań, s. 33-66.
- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016), *Wzory osobowe w rozwoju człowieka,* Poznań.
- Bandura A. (2015), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa.
- Bardzińska A. (1997), *Poziom nieśmiałości młodzieży a jej struktura osobowości w świetle analizy transakcyjnej*, (w:), J. Jagieła (red.), *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa, s. 139-141.
- Bartkowicz Z. (1981), *Problemy przystosowania emocjonalnego studentów pierwszego roku,* (w:) K. Kuligowska (red.), *Praca opiekuna roku i jej znaczenie w realizacji zadań wychowawczych uczelni,* Lublin, s.34-44.
- Berger P. L., Luckman T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa.
- Berger P. L., Luckman T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa.

- Bereźnicka M. (2016), *Użyteczność edukacyjnej analizy transakcyjnej w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców,* Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 5, s.73-92.
- Berne E. (1961), *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry,* Grove Press, New York.
- Berne E. (2011), *Dzień dobry i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Poznań.
- Berne E. (2014), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa.
- Biedroń M. (2013), *Lokalność, kosmopolityzm, koegzystencja w przestrzeni przepływów. Wybrane kwestie socjalizacji młodych pokoleń we współczesnym świecie,* (w:) B. Matyjas (red.) *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym,* Kielce, s. 157-180.
- Bilińska-Suchanek E. (2004), *Opór wobec szkoły*, Kraków.
- Błasiak A. (2019), *Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności,* Kraków. Między (nie)obecnością a zaangażowaniem
- Borkowski J. (2001), *Radzenie sobie ze stresem a poczucie tożsamości*, Warszawa.
- Borowiec A., Sanicka B. (1996), *Czynniki determinujące uzyskiwane oceny przez młodzież na studiach wyższych,* (w:) B. Grochmal-Ball (red.), *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów,* Kraków, s. 73-85.
- Bradshow J. (1994), *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie,* Warszawa.
- Brannon L. (2002), *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*. Gdańsk.
- Braun-Gałkowska M. (1992), *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa,* Lublin.
- Braun-Gałkowska M. (2010), *Wykorzystanie środków masowego przekazu w procesie wychowania rodzinnego,* (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie,* Kraków, s. 253-264.
- Bręński Sz. (2018), *Bariery i pomosty w komunikacji a między nastolatkami ich rodzicami,* (w:) B. Harwas-Napierała, L. Bakiera (red.) *Oblicza współczesnej rodziny. Wybrane zagadnienia,* Poznań, s. 93-117.
- Brzezińska A. (2007), *Społeczna psychologia rozwoju,* Warszawa.

- Brzezińska A. (2010), *Społeczna psychologia rozwoju,* Warszawa.
- Brzeziński J. (1999), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa.
- Bruer J.T. (1999), *The Myth of The First ThreeYears: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, New York.
- Buczyński F.L. (1999), *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*, Lublin.
- Budzyna-Dawidowski P. (1999), *Komunikacja w rodzinie*, (w:) B. de Barbaro (red.) *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków, s. 56-68.
- Byra St., Parchomiuk M. (2009), *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku,* Lublin.
- Cannon W. B. (1929), *Organization for physiological homeostasis.* „Physiological Reviews" 9, s. 399-431.
- Cenin M., (1993), *Trening psychologiczny. Analiza efektywności w trudnych sytuacjach zadaniowych,* Wrocław.
- Chaber A. (1997), *Struktura Ja-Rodzic w osobowości sierot z domów dziecka*, (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa, s. 93-111.
- Cierpiałkowska L., Nowicka-Gawęcka H. (2005), *Wybrane zagadnienia z analizy transakcyjnej* „Gestalt" nr 1 (62), s. 5-29.
- Cierpka A. (2013), *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa.
- Covey S.R. (1996), *Siedem nawyków szczęśliwej rodziny,* Poznań.
- Covey S.R. (2003), *Siedem nawyków szczęśliwej rodziny*, Poznań.
- Cylkowska-Nowak M., Plucińska M. (2010), *Zdrowie kobiet i mężczyzn – wybrane aspekty społeczne i medyczne,* Nowiny Lekarskie,79, s. 3-17.
- Czajkowska A., Czajkowski W. (1996), *Osobowościowe a aksjologiczne determinanty zachowań studentów. Lęk i depresja jako miary adaptacji – w kierunku interpretacji fenomenologiczno-egzystencjalnej,* (w:) B. Grochmal-Bal (red.) *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów,* Kraków, s. 36-45.
- Davis M., Fanning P., McKay M. (2007), *Sztuka skutecznego porozumiewania się,* Gdańsk.
- De Barbaro M. (1999), *Struktura rodziny,* (w:), B. De Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków, s. 45-55.

- De Barbaro B. (1999), *Wstęp* (w:) B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków, s. 5-8.
- Doliński A. (2004), *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych,* Kraków.
- Doniec R. (2005), *Socjalizacja rodzinna w kontekście przemian współczesnej rodziny w Polsce*, (w:) H. Cudak, H. Marzec (red.) *Współczesna rodzina polska - jej stan i perspektywy*, Mysłowice, s. 230-236.
- Drozd I. (2016), *Jak rozmawiać i być zrozumiałym - trudności w komunikacji rodzinnej*, (w:) K. Pujer (red.) *Współczesna rodzina, szanse-zagrożenia-kierunki przemian,* Wrocław, s. 125-136.
- Drożdżowicz L. (1999), *Ogólna teoria systemów*, (w:) B. de Barbaro (red.) *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków, s. 9-17.
- Dryll E. (2001), *Interakcja wychowawcza*, Warszawa.
- Dudzikowa M., Czerepniak-Walczak M. (2007) (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty,* Warszawa.
- Durkheim E. (1990), *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa.
- Dyczewski L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin.
- Dyduch E. (2008), *Percepcja a ocena postaw rodzicielskich przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną,* (w:), M. Duda (red.), *Rodzina wobec zagrożeń,* Kraków, s. 167-177.
- Dziewiecki M. (2000), *Psychologia porozumiewania się*, Kielce.
- Eliot L. (2011), *Różowy mózg, niebieski mózg*, Poznań.
- Faber A. Mazlish E. (1996), *Jak mówić żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole,* Poznań.
- Faber A., Mazlish E. (1997), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Materiały do zajęć warsztatowych,* Poznań.
- Faber A., Mazlish E. (2006), *Jak mówić do nastolatków żeby nas słuchały. Jak słuchać żeby z nami rozmawiały,* Poznań.
- Famuła-Jurczak A. (2010), *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju*, Kraków.
- Flaro L. (1979), *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviors,* „Transactional Analysis Journal", nr 9(3), s. 194-198.

- Folkman S., Lazarus S., Gruen R., De Longis A., (1986), *Apprasial, coping, health status, and psychological symptoms, "*Journal of Personality and Social Psychology", vol. 50 (3), s. 571-579.
- Frąckowiak T. (1980), *Uspołecznienie młodzieży poprzez studia wyższe,* Poznań.
- Freed A. Freed M. (1993), *Być przyjacielem i mieć przyjaciół*, Warszawa.
- Frydrychowicz S. (2003), *Komunikacja interpesonalna w rodzinie a rozwój dorosłych*, (w:) B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego,* Poznań, s. 101-122.
- Frydrychowicz S. (2009), *Komunikacja interpersonalna jako wartość rozwojowa w rodzinie* (w:) B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka,* Poznań, s. 91-107.
- Frydrychowicz S. (2013), *Zaburzenia komunikacji interpersonalnej w świetle wybranych aspektów sytuacji komunikacji, „*Czasopismo Psychologiczne", 19(2), s. 315-326.
- Galant M. (1997), *Kwestionariusz transakcji rodzinnych* (wersja eksperymentalna), (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej,* Częstochowa, s. 191-194.
- Garstka T. (2016), *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu,* Warszawa.
- Gawlina B. (1987), *Wychowanie a socjalizacja.* Zeszyty Naukowe U. J., Prace Pedagogiczne, z. 5, Kraków.
- Gębuś D. (1997), *Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej* (w:), J. Jagieła (red.), *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej,* Częstochowa, s. 111-123.
- Gębuś D, (2006), *Rodzina, tak, ale jaka?,* Warszawa.
- Gębuś D., Jagieła J. (2016), *Nadanie imienia – początek biografii a skrypt,* „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 5, s. 179-197.
- Gębuś D., Pierzchała A. (2016), *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie,* Częstochowa.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności,* Warszawa.
- Giddens A. (2004), *Socjologia*, Warszawa.

- Golka M. (2000), *Bariery i zakłócenia w komunikacji – przegląd zagadnień,* „Człowiek i społeczeństwo”, 18, s. 19-23.
- Goodman N. (1992), *Wstęp do socjologii*, Poznań.
- Goodman N. (2009), *Wstęp do socjologii*, Poznań.
- Gordon T. (1991), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
- Gordon T. (1997), *Wychowanie w samodyscyplinie*, Warszawa.
- Gordon T. (2000), *Wychowanie bez porażek w prakt*yce, Warszawa.
- Gordon T. (2014), *Wychowanie bez porażek, czyli trening skutecznego rodzica,* Warszawa.
- Góźdź J., Wysocka E. (2013*), Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane – społeczno-demograficzne – korelaty*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, 2, s. 69-86.
- Grabowska J. (2017), *Stany Ja uczniów a spostrzeganie przez nich wybranych elementów obrazu własnego życia rodzinnego,* „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, 6, s. 191-212.
- Grębska F. (2017), *Transakcje i relacje w przedszkolu, „*Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, 6, s. 213-235.
- Grochmal-Bach B. (1996), *Rola wychowawcza wyższej uczelni jako czynnika kształtującego osobowość i dojrzałość społeczną studentów,* (w:) B. Grochmal-Bal (red.), Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów, Kraków, s. 99-103.
- Gruszczyńska E. (2001**),** *Poczucie koherencji a efektywność procesu radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym,* **(**w:) H. Sęk, T. Pasikowski (red.) *Zdrowie-Stres-Zasoby,* Poznań, s. 127-137.
- Gruszczyńska E. (2002), *Poczucie koherencji a ocena pierwotna w sytuacji stresu egzaminacyjnego,* (w:) I. Heszen-Niejodek (red.), *Konteksty stresu psychologicznego,* Katowice, s. 41-55.
- Gruszczyńska E. (2004), giczny nr 1, s. 77-91. *Poczucie koherencji (SOC) a proces radzenia sobie ze stresem: w poszukiwaniu mechanizmów działania SOC,* Przegląd Psycholo
- Guszkowska M. (2002), *Style radzenia sobie ze stresem i poczucie koherencji jako czynniki warunkujące odporność na stres studentów.* Roczniki Naukowe AWF w Warszawie, XLI, s. 65-76.

- Grygielski M. (1994), *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin.
- Grygielski M. (2000), *Rola rodziny w kształtowaniu postaw wobec własnego rozwoju*, (w:) D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin, s. 175-193.
- Grzesiuk L. (1979), *Style komunikacji interpersonalnej*, Warszawa.
- Grzesiuk L., Trzebińska E. (1978), *Jak ludzie porozumiewają się,* Warszawa.
- Gupchup G., Borrego M., Konduri N. (2004), *The impact of student life stress on health related quality of life among doctor of pharmacy students,* „College Student Journal" vol.38 (2), p. 292-301.
- Guszkowska M. (2003a), *Osobowość studentek pedagogiki,* Warszawa.
- Guszkowska M., (2003b), *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące,* Warszawa.
- Gwiazdowska-Stańczak S. (2019), *Postrzeganie relacji i postaw rodzicielskich przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi,* (w:) T. Rostowska, A. Lewandowska (red.*), Psychospołeczne konteksty relacji rodzinnych*, Warszawa, s. 56-73.
- Hajduk E. (1996), *Wzory przebiegu życia,* Zielona Góra.
- Harris T. A. (1979), *W zgodzie z sobą i z tobą,* Warszawa.
- Harris J. R. (1998), *Geny czy wychowanie?*, Łódź.
- Harwas-Napierała B. (1995), *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, (w:) J. Trempała (red.) *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz, s. 303-316.
- Harwas-Napierała B. (2006), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań.
- Harwas-Napierała B. (2009), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań.
- Harwas-Napierała B. (2014), *Niektóre współczesne zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości,* Psychologia rozwoju (t) 19 nr 2, s. 23-32.
- Harwas-Napierała B. (2018), *Niektóre współczesne zmiany w podsystemie rodzicielskim,* (w:) B. Harwas-Napierała, L. Bakiera (red.), *Oblicza współczesnej rodziny,* (red.), Poznań, s. 15-29.
- Hay J. (2010), *Analiza transakcyjna dla trenerów*, Kraków.
- Heszen I. (2011), *Zachowanie celowe i reaktywne jako komplementarne formy radzenia sobie w sytuacji stresowej*, Przegląd Psychologiczny R. 54, nr 1, s. 47-66.

- Heszen I., (2013), *Psychologia stresu*, Warszawa.
- Heszen I., (2015), *Psychologia stresu*, Warszawa.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia,* Warszawa.
- Heszen I., Sęk H. (2012), *Psychologia zdrowia,* Warszawa.
- Heszen-Niejodek (1996a), *Stres i radzenie sobie - główne kontrowersje,* (w:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, s. 12-43.
- Heszen-Niejodek (1996b), *Podstawowe zagadnienia psychologicznej teorii stresu i radzenia sobie,* Promocja zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna. Rocznik III, Nr 8-9, s. 7-20.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie, (w:) J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk, s. 465-492).
- Heszen-Niejodek I., (2002), *Znaczenie regulacyjnej teorii temperamentu w badaniach nad stresem psychologicznym,* „Czasopismo Psychologiczne" t.8. nr 1, s. 39-48
- Heszen-Niejodek I. (2004), *Styl radzenia sobie ze stresem jako indywidualna zmienna wpływająca na funkcjonowanie w sytuacji stresowej* (w:) J. Strelau (red), *Osobowość a ekstremalny stres,* Gdańsk, s. 238-263.
- Hobfoll S. (1989a), *Zachowanie zasobów i nowa konceptualizacja stresu, „*Nowiny Psychologiczne" nr 5-6, s. 24-48
- Hobfoll S. E. (1989b), *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress,* "American Psychologist" 44, s. 513-524.
- Hobfoll S. E. (2006), *Stres, kultura i społeczność*, Gdańsk.
- Hobfoll S. E. (2012), *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla,* (w:) E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudka (red.), *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla: polskie doświadcze*nia, Łódź, s. 17-49.
- Holler I. (2011), *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia,* Warszawa.
- Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości: Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań.
- Iskra J. (2008), *Odporność na stres a zdrowie psychosomatyczne młodzieży*, (w:) A. Bochniarz, J. Bogucki, A. Grabowiec (red.), *Zdrowa szkoła zdrowy uczeń.Teoria i praktyka edukacji zdrowotnej. Wybrane zagadnienia,* Lublin, s. 189-197.

- Iskra J. (2010), *Psychologiczna struktura doświadczenia aktualizacji siebie. Empiryczne badania studentów,* (w:) H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, G. Rudkowska (red), *W kręgu aksjologii i psychologii*, Kraków, s. 123-133.
- Iskra J. (2011), *Wybrane osobowościowe uwarunkowania trudności doświadczanych przez studentów pierwszego roku,* (w:) D. Borecka-Biernat (red.), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych,* Kraków, s. 99-119.
- Iskra J. (2015), *Sposoby radzenia sobie z trudnościami przez studentów,* Warszawa.
- Izdebska H. (1997), *Rodzina i jej funkcja wychowawcza,* (w:) W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa, s. 699.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje, nadzieje, "Trans Humana",* Białystok.
- Jagieła J. (1992), *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej,* Częstochowa.
- Jagieła J. (1997), *Perspektywy aplikacji pedagogicznych,* (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa, s. 17-42.
- Jagieła J. (2004a), *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki poradnik psychologiczny,* Kraków.
- Jagieła J. (2004b), *Gry psychologiczne w szkole,* Kielce.
- Jagieła J. (2011) *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się,* (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Częstochowa, s. 26-46.
- Jagieła J. (2012), *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa.
- Jagieła J. (2017*), Psychopedagogika uczenia się zachowywania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną.* „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 6, s. 277-311.
- Jagieła J. (2018), *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych orientacji psychopedagogicznych,* Częstochowa.
- Jagieła J., Sarnat-Ciastko A. (2015), *Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy,* Częstochowa.
- James M., Jongeward D. (1994), *Narodzić się by wygrać*, Poznań.
- Jan Paweł II (1994), *List do rodzin*, Częstochowa.
- Janicka J., Liberska H. (2014), *Psychologia rodziny*, Warszawa.

- Janke A. W. (2010), *Rodzina w pedagogicznej perspektywie poznawczej,* Wychowanie na co dzień, 6, s. 8-14.
- Januszewska E. (2000), *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji,* (w:) R. D. Karnas- Biela, (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin, s. 313-344.
- Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K. (2001), *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem*, „Przegląd Psychologiczny" nr 3, s. 337-349.
- Jeziorański M., Opozda D., Rynio A. (2012), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna,* Lublin.
- Jędrzejewski S. (1981), *Wybór tekstów z socjologii wychowania*, Warszawa.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2009), *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem, Pracownia Testów Psychologicznych,* Warszawa.
- Jundziłł I., (1983), *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Warszawa.
- Jusik P. (2018*), Strokes, games and learning in groups*, (w:) "Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 7, s. 27-36.
- Jusik P. (2021), *Passivity in Education, "*International Journal of Transactional Analysis. Research and Practice", 12 (1), 25-34.
- Juul J. (2011), *Twoja kompetentna rodzina,* Podkowa Leśna.
- Juul J. (2012), *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej*, Podkowa Leśna.
- Kaczmarek B. (2005), *Misterne gry w komunikację*, Lublin.
- Kaczmarek B., Kucharski A., Stencel M. (2006), *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*, Lublin.
- Kantowicz E., Zdanowicz-Kucharczyk K. (2013), *Socjalizacja i wychowanie dziecka w realiach kultury popularnej,* (w:), Matyjas B. (red.) *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym. Wybrane ujęcia,* Kielce, s. 135-156.
- Karkowska M. (2007), *Socjologia wychowania. Wybrane elementy: mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna,* Łódź.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (2009), *Pedagogika rodziny*, Toruń.
- Kądziołka W. (2012), *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków.
- Keller H. (2000), *Human Parent-Child. Relathionships from an Evolutionary*

- *Perspective, „*American Behavioral Scientist”,43, 6, s. 957-969.
- Kieliszek E. (2019), *Rodzina wobec zagrożeń. Rodzina wobec szans. Socjopsychopedagogika rodziny. Studium rodziny pełnej,* Warszawa.
- Kirenko J. (2002), *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością,* Ryki.
- Kitajew-Smyk L.A. (1989), *Psychologia stresu*, Wrocław.
- Klimkowska K. (2018), *Zastosowanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach,* „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, s. 85-98.
- Koc-Kozłowiec B. (2012), *Bariery komunikacyjne w rodzinie*, (w:) K.Ferenz, E. Kowalska (red.), *Wychowanie w rodzinie* t.VI, Jelenia Góra, s. 100-116.
- Kołbik I. (1999), *Procesy emocjonalne w rodzinie*, (w:) B. de Barbaro (red.) *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków, s. 31-44.
- Korczyński S. (2015), *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży,* Warszawa.
- Kołomański Ł. (2008), *Rodzice i profilaktyka – wybrane aspekty pedagogizacji rodziców, „*Wychowanie na co dzień”, (10-11), s. 3-6.
- Kostrzewa I. (1997), *Struktura osobowości a transakcje szkolne ucznia zdolnego w świetle analizy transakcyjnej,* (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa, s. 143-144.
- Kowalik S. (1994), *Szkic o koncepcjach socjalizacji*, (w:) J. Brzeziński., L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań, s. 277-291.
- Krajewska B. (2011), *Pedagogizacja rodziców jako ważny element wspomagania procesu wychowania*, Wychowanie na co dzień, s. 21-26.
- Krok D. (2010), *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach*, (w:) D. Krok (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, Opole, s. 359-368.
- Kretchmar M. D., Jacobvitz D. B. (2002*), Observing Mother-Child Relathionships Across Generations: Boundary, Patterns, Attachment, and the Transmission of Caregiving,* „Family Process”,41, 3, s. 351-374.
- Królikowska S. (2011), *Rola stereotypów płci w kształtowaniu postaw kobiet i mężczyzn wobec zdrowia,* „Nowiny Lekarskie”, 80, s. 387-393.
- Kuhn Th. S. (1968), *Struktura rewolucji naukowych,* Warszawa.
- Kukołowicz T. (2001), *Rodzina wychowuje. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola.
- Kuśpit M. (2018), *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*, Lublin.

- Kwaah Ch. Y. (2017), *Stress and coping strategies among distance education students at the University of cape coast, Ghana*, „Journal of Distance Education", vol. 18 (3) p. 120-134.
- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa.
- Lazarus R.S., (1986), *Paradygmat stresu i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne", 3-4, s. 2-39.
-
- Lazarus R.S., Folkman S.(1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Co, New York.
- Liberska H. (2014), *Rozwój rodziny i rozwój w rodzinie*, (w:) I. Janicka., H. Liberska (red.) *Psychologia rodziny*, Warszawa, s. 221-235.
- Łęski Z. (1997), *Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej*, (w:) J.Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa, s. 123-135.
- Łęski Z. (2015), *Struktura osobowości użytkownika komputera z perspektywy analizy transakcyjnej*, *„*Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 4, s. 101-116.
- Łęski Z. (2016), *Duch w maszynie… Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej,* Częstochowa.
- Łobocki M. (1984), *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Łobocki M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Łosiak W. (1992), *Procesy radzenia sobie, ocena sytuacji i zaangażowanie wartości,* „Przegląd Psychologiczny", 4, s. 485-495.
- Łosiak W. (2007), *Natura stresu*, Kraków.
- Łosiak W. (2008), *Psychologia stresu*, Warszawa.
- Maccoby E. (1980), *Social Development. Psychosocial Growth and the Parent-Chlid Relationship,* New York.
- Majerek B. (2014), *Styl „otwierający" i „domykający", czyli kontrowersje wokół oceny (nie) efektywności pracy nauczyciela* (w:) A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie) porozumienia*, Kraków, s. 47-59.
- Makowska H., Poprawa R. (2001), *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*, (w:) G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*, Wrocław. s. 2-39.

- Malewska E., Naumowicz W. (1990), *Wybrane problemy wychowania w szkole wyższej,* Warszawa.
- Malewska H. (1973), *Mechanizmy socjalizacji a postawy,* (w:) S. Nowak (red.), *Teorie postaw,* Warszawa, s. 235-256.
- Mandal E. (2000), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią,* Katowice.
- Mandal E., Gawor A., Buczny J. (2010), *Analiza treści i hierarchicznej struktury stereotypu polskiej kobiety i polskiego mężczyzny,* (w:) A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka (red.), *Między płcią a rodzajem. Teorie, badania, aplikacje,* Kraków.
- Margasiński A. (2015), *Teoria i wybrane modele systemów rodzinnych,* (w:) A. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania*, Warszawa, s. 6-29.
- Mariański J. (1995), *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów,* Lublin.
- Marzec H. (2005), *Potrzeby i aspiracje dzieci z rodzin o wysokim statusie ekonomicznym, (*w:) H. Cudak, H. Marzec (red.), *Współczesna rodzina polska* - *jej stan i perspektywy,* Mysłowice, s. 51-57.
- Matuszewska M. (1990), *Rodzicielstwo a systemy wartości, „*Roczniki Socjologii Rodziny", t. 2, Poznań, s. 141-151.
- Matyjas B. (2013), *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym. Wybrane ujęcia*, Kielce.
- Mądry M. (2016), *Zakłócenia w odgrywaniu roli matki – wybrane zagadnienia* (w:)A Matysiak-Błaszczyk., B. Jankowiak (red), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet.* Poznań, s. 137-143.
- Mc Kay M., Davis M., Faning P. (2013), *Sztuka skutecznego porozumiewania się,* Sopot.
- Mead G.H. (1975), *Umysł, Osobowość, i Społeczeństwo*, Warszawa.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość*, Warszawa.
- Miczyńska-Kowalska M. (2012*), Socjalizacja w społeczeństwie ponowoczesnym,* Lublin.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa.
- Miller R. (1981), *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia,* Warszawa.

- Minuchin P. (1988a), *Relationships within the family: a systems perspective on development:* R. Hinde., J. Stevenson-Hinde (red.) *Relationships within families, Mutual influences.* Oxford.
- Minuchin S. (1988b), *Families and family therapy,* Cambridge.
- Misra R., McKean M. (2000), *College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction,* "American Journal of Health Studies" vol.16 (1), p.41-52.
- Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne,* Poznań.
- Modrzewski J. (1995), *Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej,* (w:) T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja a wartości,* Poznań, s. 36-54.
- Mudyń K. (2003), *Komunikacja bez przemocy jako metoda przezwyciężania konfliktów, (*w:) D. Kubacka-Jasiecka, Mudyń K. (red.), *Kryzys, interwencja i pomoc,* Toruń, s. 303-319.
- Mussarat J.K., Seema A., Hafsa K. (2013), *Effect of Perceived Academic Stress on Students' Performance,* „Journal of Social Sciences", vol 7 (2), p. 146-151.
- Napora E. (2010), *Styl wychowania i komunikacji w percepcji młodzieży wychowywanej przez samotne matki,* „Studia Psychologica UKSW", 10 s. 67-85.
- Nęcki Z. (2000), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Niebrzydowski L. (1988), *Rodzinne uwarunkowania kontaktów interpersonalnych dzieci i młodzieży,* Wrocław.
- Niemierko B. (2014), *Stany Ja diagnosty edukacyjnego, „*Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 3, s. 13-26.
- Niewiadomska I. (2000), *Rodzice i dzieci: jak mogą pomagać sobie nawzajem w sytuacjach trudnych?,* (w:) D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości,* Lublin, s. 195-214.
- Nikitorowicz J. (1999), *Socjalizacja,* (w:) D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* Warszawa, s. 271-274.
- Nowak S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa.
- Nowak M. (2008), *Przedmiot badań pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń* (w:) K. Rubacha (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków, s. 73-90.

- Nowak-Dziemianowicz M. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacja sensów i znaczeń,* Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz M., Czerwiński K., Maliszewski W. (2009), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacja,* Olsztyn.
- Ogińska-Bulik N, Juczyński Z. (2010), *Osobowość stres a zdrowie*, Warszawa.
- Okoń W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Oleś P. (1996), *Z problematyki interwencji kryzysowej i radzenia sobie ze stresem,* (w:), A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL,* (t.8), Lublin, s. 249-265.
- Oleś M. (2000), *Rola rodziny w kształtowaniu umiejętności psychospołecznych u dzieci,* (w:) D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości,* Lublin, s. 267-284.
- Olubiński A. (2008), *Kultura pedagogiczna jako wskaźnik poziomu świadomości społecznej,* Teoretyczne Problemy Wychowania (1-2), s. 3-7.
- Oniszczenko W. (1993), *Stres – to brzmi groźnie*, Warszawa.
- Opozda D. (2005), *Patologia w relacjach wewnątrzrodzinnych przedmiotem diagnozy pedagogicznej,* (w:) H. Cudak, H. Marzec (red.) *Współczesna rodzina polska -jej stan i perspektywy* t. II, Mysłowice, s. 211-219.
- Opozda D. (2012a), *Pedagogiczna wielowymiarowość,* (w:) M. Jeziorański, D. Opozda., A. Rynio (red.), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywy pedagogiczne,* Lublin, s. 11-32.
- Opozda D. (2012b), *Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie,* (w:) K. Ferenz, E. Kowalska (red.) *Wychowanie w rodzinie***,** Jelenia Góra, s. 118-137.
- Ortenburger D. (2002), *W kierunku badań nad sprawnością komunikacyjną,* Częstochowa.
- Ostrouch-Kamińska J. (2004), *Nieuchwytne: relacje matek i córek w codzienności,* Olsztyn.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów,* Kraków.

- Pankowska D. (2005a), *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela* (w:) W. Jankowski (red.), *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, Łódź, s. 51-69.
- Pankowska D. (2005b), *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk.
- Pankowska D. (2008), *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Kraków.
- Pankowska D. (2010*), Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin.
- Pawluk-Skrzypek A., Witek A. (2016), *Rodzicielskie komunikaty akceptacji w kontekście samooceny młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* (w:), M. Podkowińska (red.), *Modele i wzorce komunikacji rodzinnej*, Warszawa, s. 23-40.
- Pierzchała A. (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa.
- Pierzchała A. (2017), *W okowach gry, czyli relacje rodzinne w perspektywie koncepcji Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana,* „Wychowanie w Rodzinie", t. 16, s. 36-49.
- Pierzchała A., Sarnat-Ciastko A. (2011), *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja (wersja eksperymentalna),* (w:), J. Jagieła (red.) *Analiza transakcyjna w edukacji*, Częstochowa, s. 279-288.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Pilch T., Wujek T. (1974), *Metody i techniki badań w pedagogice*, (w:) M. Godlewski., S. Krawcewicz., T. Wujek (red.), *Pedagogika*, Warszawa s. 57-81.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe,* Warszawa.
- Pilch T., Wujek T. (1974), *Metody i techniki badań w pedagogice*, (w:) M. Godlewski., S. Krawcewicz., T. Wujek (red.), *Pedagogika*, Warszawa s. 57-81.
- Pinker S. (2005), *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk.
- Piwowarski W. (2010), *Socjalizacja religijna dziecka a kontekst społeczno-kulturowy,* (w:) J. Modrzewski, Sipińska D, Matysiak-Błaszczyk A. (red.), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Przewodnik i teksty do ćwiczeń z socjologii wychowania,* Leszno, s. 74-87.
- Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków.

- Pollock D.C., Van Reken R.E. (2001), *Third culture kids: the experience of growing up among worlds,* London.
- Popielski K. (2007), *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa,* (w:) M. Dudzikowa., M. Czerepniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańsk, s. 19-51.
- Pritchard M.E., Wilson G.S., Yamnitz B. (2007), *What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study,* „Journal of American Health", 56 (1), p. 15-21.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia Rozwoju Człowieka,* Warszawa, s. 124-150.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka,* Warszawa.
- Przygoda A. (2011), *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie, „*Pedagogika rodziny", 1/1, s. 109-118.
- Pufal-Struzik I. (2008), *Efekty socjalizacji rodzajowej dla rozwoju i twórczego funkcjonowania kobiet i mężczyzn,* (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Socjalizacja i rozwój*, Łodź, s. 83-97.
- Radochoński M. (1984), *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*, Rzeszów.
- Radochoński M. (1986), *Rodzina jako system psychospołeczny,* „Problemy rodziny", 5, s. 13-21.
- Radochoński. M. (1987), *Choroba a rodzina*, Rzeszów.
- Rak G. (1997), *Skala Postaw Transakcyjnych (wersja eksperymentalna),* (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej,* Częstochowa, s. 195-196.
- Ratajczak Z. (1996), *Stres-radzenie sobie-koszty psychologiczne,* (w:) I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu,* Katowice, s. 65- 87.
- Ratajczak Z. (2000), *Stres - radzenie sobie - koszty psychologiczne,* Katowice.
- Ratajczak Z. (2002), *Stres przeklęty - stres błogosławiony. O psychologicznych mechanizmach zaradności w sytuacjach zagrożenia,* (w:) I. Heszen-Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, Poznań, s. 37-46.
- Reber A.S., Reber E. (2001), *The Penguin Dictionary of Psychology,* London.
- Retter H. (2005), *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk.

- Reykowski J., (1996), *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu f*, Warszawa.
- Rodasik J. (2013), *Struktura Ja – Dziecko w osobowości artystów muzyków,* *„*Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, 2, s. 128-138.
- Rogers C.R. (2002a), *O stawaniu się osobą,* Poznań.
- Rogers C.R. (2002b), *Sposób bycia,* Poznań.
- Rogoll R. (2013), *Aby być sobą*, Warszawa.
- Rorty R. (1993), *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, (w:) Z. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Toruń, s. 96-102.
- Rosin M. (1995), *Metoda Thomasa Gordona „wychowanie bez porażek" jako jeden ze sposobów „kruszenia betonu",* „Nowa Szkoła”, 1, s. 24-27.
- Rosin M. (1998), *Efektywne komunikowanie się nauczycieli z uczniami (w:) B. Śliwerski (red.), Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków, s. 101-110.
- Rosin M. (2013), *Wybrane poglądy Sergiusza Hessena na wychowanie a współczesna pedagogika humanistyczna,* (w:) A. Wróbel., M. Błędowska (red.), *Wokół idei pedagogicznych Sergiusza Hessena*, Łódź, s. 53-67.
- Rosenberg M.B. (2013), *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji,* Podkowa Leśna.
- Rostowska T. (1995), *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź.
- Rostowska T. (1996), *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych,*” Przegląd Psychologiczny”, 1, 2, s. 177-186.
- Rostowska T. (1997), *Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci,* (w:) J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, Łódź.
- Rostowska T. (2001), *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*, Łódź.
- Rostowska T. (2003), *Dojrzałość osobowa jako uwarunkowania życia małżeńskiego i rodzinnego* (w:) J. Janicka, T. Rostowska (red.), *Psychologia w służbie rodziny,* Łódź, s. 45-55.
- Rostowska T. (2009*), Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Kraków.

- Rostowski J., Rostowska T. (2006), *Psychologiczne podejście do procesu socjalizacji,* (w:) J. Rostowski, T. Rostowska (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka,* Łódź, s. 9-17.
- Rosenberg M.B. (2013), *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa.
- Rowe D. C. (1994), *The Limits of family Influence: Genes, Experience and Behavior*, New York: The Guilford Press.
- Różycka J., Skrzypińska K. (2011), *Perspektywa noetyczna w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka, „*Roczniki Psychologiczne" t. XIV, nr 2, s. 103.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa.
- Rudniański J. (1991), *Sytuacje trudne i rozwój duchowy człowieka*, (w:) B. Hołyst, *Człowiek w sytuacji trudnej*, Warszawa, s. 7-18.
- Ryś M. (1992), *Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie,* Warszawa.
- Ryś M. (2001*), Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej,* Warszawa.
- Samujło M.A., Sokołowska-Dzioba T. (2019), *Otwartość uczniów w relacjach z rodzicami i nauczycielami*, Wychowanie w rodzinie" t. XX (1), s. 195-206.
- Sarnat-Ciastko A. (2016), *Preferencje podejmowania aktywności z perspektywy stanów Ja. Analiza badań własnych,* „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 5, s. 199-211.
- Sarnat-Ciastko A. (2017), *Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe - program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego",* „ Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 6, s. 177-189.
- Sarnat-Ciastko A. (2019), *School in the eyes of Polish seventh graders in the context of their life positions*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", 8, s. 149-164.
- Sasak J., Wakdzińska I. E. (2004), *Stres psychologiczny - strategie „radzenia sobie"*, (w:) *Stres i jego modelowanie* (red.) J. Szopa., M. Harciarek, Częstochowa, s. 236-270.
- Satir V. (2000), *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk.
- Schaffer H. R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków.
- Segiet K. (2013), *Socjalizacja dziecka w rodzinie a kontekst społeczno-kulturowy,* (w:) B. Matyjas (red.), *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym*, Kielce, s. 11-26.

- Selye H. (1977), *Stres okiełznany*, Warszawa.
- Selye H. (1960), *Stres życia*, Warszawa.
- Sęk H., Beisert M., Pasikowski T., Ścigała I. (1997), *Mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym. „*Kolokwia Psychologiczne: Psychologia poznawcza w Polsce", 6, Warszawa, s. 169-194.
- Sęk H., Pasikowski T. (2001), *Stres życiowy studentów – poczucie koherencji i mechanizmy radzenia sobie. Badania porównawcze i podłużne,* (w:) H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – stres - zasoby*, Poznań, s. 101-125.
- Sękowska M., Szymanowska E. (2000), *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Kraków.
- Sheridan Ch. L., Radmaher S. A. (1998), *Psychologia zdrowia, Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Warszawa.
- Siek S. (1989), *Walka ze stresem*, Warszawa.
- Sikorska M. (2009), *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*, Warszawa.
- Sikorska M. (2019), *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcje codzienności*, Warszawa.
- Sitarczyk M. (2002), *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców,* Lublin.
- Siwek B. (1997), *Próba klasyfikacji relacji transakcyjnych zachodzących w toku lekcji*, (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa, s. 163-164.
- Skuza A. (2011), *Interakcje społeczne w procesie socjalizacji*, „Forum Pedagogiczne UKSW", 1, s. 225-235.
- Sobolak L., Bitner E. (2004), *Stresy w organizacji i ich przezwyciężanie* (w:), J. Szopa, M. Harciarek (red.), *Stres i jego modelowanie*, Częstochowa, s. 75-87.
- Steiner C. M. (1974), *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts*. New York.
- Stewart J. (2002), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa.
- Stewart J., Joines V. (2016), *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań.
- Strelau J. (1976), *Sposoby reagowania w sytuacjach trudnych,* (w:) J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa, s. 382-393.

- Strelau J. (1996), *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem,* (w:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.) *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne,* Katowice, s. 88-132.
- Strelau J. (2001), *Psychologia. Podręcznik akademicki* t. 3, Gdańsk.
- Strelau J. (2004), *Osobowość a ekstremalny stres*, Gdańsk.
- Strelau J. (2006), *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań,* Gdańsk.
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Szlendak T. (2012), *Socjologia rodziny*, Warszawa.
- Sztompka P. (2002*), Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania,* Kraków.
- Święcicka M. (2020), *Dlaczego rodzice angażują się w wychowywanie swoich dzieci? O kontrolowanej i autonomicznej motywacji rodzicielskiej w ujęciu teorii samostanowienia*, (w:) L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne*, Poznań, s. 119-133.
- Tatarkiewicz W. (1958), *Historia filozofii*, t. I., Warszawa.
- Tarris T. W., Semin G. R., Bok I. (1998), *The Effect of Quality Family Interaction and Integenational Transmission of Values on Sexual Permissiveness,* „The Journal of Genetic Psychology", 159, 2, s. 237-250.
- Teaman J. D. (2002), *Childchood Living Arrangements and the Intergenational Transmission of Divorce*, „Journal of Mariage and the Family", 64, s. 717-729.
- Terelak J. F. (1995), *Stres psychologiczny*, Bydgoszcz.
- Terelak J. F. (2001), *Psychologia stresu*, Bydgoszcz.
- Terelak J.F. (2005), *Stres organizacyjny*, Warszawa.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres. Koncepcje – źródła – reakcje - radzenie sobie - modyfikatory* Bydgoszcz-Warszawa.,
- Tillmann K. J. (1996), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucje, upodmiotowienia, Warszawa.*
- Tillmann K. J. (2003), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucje, upodmiotowienia, Warszawa.*

- Tillmann K. J. (2010), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucje, upodmiotowienia, Warszawa.*
- Tomaszewski T. (1963), *Wstęp do psychologii*, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1968), *Człowiek i otoczenie*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa, s. 13-36.
- Tomaszewski T. (1975), *Człowiek i otoczenie*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa, s. 13-36.
- Tomaszewski T. (1982), *Człowiek w sytuacji stresu*, (w:), *Psychologia* (red.) T. Tomaszewski, Warszawa, s. 17-36.
- Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1993), *O możliwościach człowieka w sytuacji przemian społecznych,* Kolokwia Psychologiczne 2, s. 13-21.
- Truskolaska J. (2012), *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza rodzin województwa lubelskiego na początku XXI wieku*, (w:), *Pedagogika rodziny – in statu nascendi czy uznana subdyscyplina?* (red.) A. Ładyżyński, Wrocław, s. 185-199.
- Truskolaska J. (2013), *Praca dziecka w rodzinie – na przykładzie badań w województwie lubelskim,* „Wychowanie w rodzinie" t.VIII (2/2013), s. 301-316.
- Trzciniecka-Green A. (2012), *Psychologia. Podręcznik dla studentów kierunków medycznych*, Kraków.
- Turkheimer E. (2000), *Three Laws of Behavior Genetics and What They Mean,* „Courrent Directions of Psychological Science", t. 9, nr 5, s. 160-164.
- Turner J. H. (2004), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań.
- Tyszka Z. (1979), *Socjologia rodziny*, Warszawa.
- Tyszka Z. (2001), *Stan rodziny współczesnej a wewnątrzrodzinna socjalizacja dzieci* (w:) Cudak H. (red.), *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Piotrków Trybunalski, s. 13-19.
- Tyszkowa M. (1977*), Zachowania się w sytuacjach trudnych i odporność dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości,* (w:) M. Tyszkowa (red.) *Zachowania się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, Poznań, s. 10-17.
- Tyszkowa M. (1978), *Sytuacyjno-poznawcza koncepcja odporności psychicznej,* „Przegląd Psychologiczny" XXL, 1, s. 3-18.

- Tyszkowa M. (1985), *Badania nad uspołecznieniem i osobowością jedynych i posiadających rodzeństwo*, (w:) M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną,* Poznań, s. 9-68.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowania się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych,* Warszawa.
- Tyszkowa M. (1988), *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia*, (w:) M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne,* Warszawa, s. 44-79.
- Tyszkowa M. (1996a), *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój,* (w:) M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka,* Warszawa, s. 124-150.
- Tyszkowa M. Przetacznik-Gierowska M. (1996b), *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego człowieka*, (w:) M. Przetacznik-Gierowska., M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, s. 85-123.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002), *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji,* Kraków.
- Widstrand T., Gothlin M., Ron N. (2008), *Porozumienie bez przemocy, czyli Język Żyrafy w szkole,* Warszawa.
- Wosik - Kawala D. (2013), *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych,* Lublin.
- Wolfinger N. H. (2000), *Beyond the Intergenational Transmission of Divorce: Do People Replicate the Patterns of Marital Instability They Grew Up With?*, „Journal of Family Issues" 21, 8, s. 1061-1086.
- Wróbel A., Rosin M., Błędowska M. (2010), *Nauczyciele wobec zjawiska manipulacji realizowanego w przestrzeni szkoły. Doniesienia z badań własnych,* (w:) A. Wróbel (red.), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Łódź, s. 191-242.
- Wrześniewski K. (2000), *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru,* (w:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, s. 44-64.

- Wrześniewski K. (2004), *Interakcyjny model radzenia sobie ze stresem po zawale serca*, (w:) J. K. Wrześniewski, D. Włodarczyk (red.), *Choroba niedokrwienna serca*, Gdańsk, s. 69-81.
- Wrześniewski K., Guzowska M. (2002), *Mechanizm obronny wyparcia a radzenie sobie ze stresem: wybrane zagadnienia teorii i pomiaru*, (w:), I. Heszen-Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, Poznań, s. 109-131.
- Zabłocki K. J. (1998), *Problem stresu u ludzi niepełnosprawnych. Lęk jako specyficzna reakcja na sytuacje trudną,* „Kultura i Edukacja" nr 2, s. 96-106.
- Zakrzewska-Manterys E. (1994), *Humanizm psychologii humanistycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1994, Nr 3, s. 15-17.
- Zaborowski Z. (1980), *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa.
- Zawadzki R. (2004), *Stres – sztuka życia*, Warszawa.
- Zazzo R. (1978), *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa.
- Ziemska M. (1979), *Rodzina a osobowość*, Warszawa.
- Zimbardo P. G., Ruch F.L. (1999*), Psychologia i życie*, Warszawa.
- Ziółkowski P. (2016), *Pedagogizacja rodziców,* Bydgoszcz.
- Znaniecki F. (2001), *Socjologia wychowania*, Warszawa.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2013), *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów,* Lublin.
- Żmuda B. (1998), *Wychowanie jako ingerencja w naturalne procesy socjalizacyjne, (w:) Gawlina B. (red), Wychowanie, interpretacja jego wartości i granic*, Kraków, s. 45-57.

Netografia

- Czarnik S., Turek K. (2014*), Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków. Na podstawie badań ludności zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pra*cy t. II. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa. https://www.parp.gov.pl/files/74/81/713/20012.pdf
- Hipisz N. *O mamie i tacie – kilka wspomnień z dzieciństwa*. *Komunikat z badań*.CBOS, 2013 https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_069_13.PD

- Gałązkiewicz K. (2020), *Toksyczne matki. Relacje, które rujnują życie* https://parenting.pl/toksyczne-matki-relacje-ktore-rujnuja-zycie#. Odsłona 5.11.2021
- Olekszyk J. (2020), *Matka córka – dajesz tyle, ile dostałaś. Jak naprawić trudne relacje między nimi?* https://zwierciadlo.pl/psychologia/97466,1,matka-i-corka--dajesz-tyle-ile-dostalas-jak-naprawic-trudne-relacje-miedzy-nimi.read Odsłona 5.11.21
- Wojciechowska E. (2019), *Dziewczynka, którą surowo karano za okazywanie złości, w dorosłym życiu może odczuwać druzgocącą niemoc i bezsilność. O toksycznej matce i jej wpływie na życie córki mówi mediatorka* Patrycja Juszkat. https://.www.hellozdrowie.pl/slowa-rodzicow-oraz-sposob-w-jaki-je-wypowiadaja-maja-ogromna-moc/. Odsłona 5.11.21

SPIS TABEL I WYKRESÓW

•

ANEKSY

Aneks I

SZANOWNI PAŃSTWO!

Uprzejmie proszę o wypełnienie zestawu załączonych kwestionariuszy. Uzyskane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie w celach naukowych. Osoby postronne nie będą miały dostępu do udzielonych informacji. Bardzo zależy mi na szczerych i przemyślanych odpowiedziach. Zapewniam całkowitą anonimowość.

Dziękuję bardzo za udział w badaniach.

Wybrane odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem lub wpisać w miejsce oznaczone kropkami.

Płeć: K M

Wiek: …….

Nazwa uczelni / kierunek studiów: ………………………………………………

Wykształcenie rodziców:

MATKA: podstawowe; zasadnicze zawodowe; średnie; wyższe

OJCIEC: podstawowe; zasadnicze zawodowe; średnie; wyższe

KWESTIONARIUSZ

KOMUNIKACJI RODZICIELSKIEJ

Bardzo proszę określić, jak często w sytuacjach problemowych/trudnych Pani/Pana rodzice ujawniali poniższe lub podobne do poniższych zachowania:

1. Nigdy lub prawie nigdy tak nie postępowali
2. Rzadko tak postępowali
3. Często tak postępowali
4. Zawsze lub prawie zawsze tak postępowali

REAKCJA RODZICÓW	MATKA				OJCIEC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. W sytuacji konfliktowej nie uwzględniał/a Twoich argumentów, tylko w sposób zdecydowany narzucał/a Ci własne rozwiązanie w formie dyspozycji i rozkazu (np. „Nie interesuje mnie to, co Ty chcesz powiedzieć… masz robić to, co ja uważam za słuszne”).								
2. Kierował/a wobec Ciebie częste upomnienia i różne formy zastraszania w przypadku odmowy wykonania polecenia (np. „Jeśli jeszcze raz nie zastosujesz się do …nigdy więcej…”).								
3. By zawstydzić Cię, wskazywał/a przykłady prawidłowych zachowań (rodzeństwa lub kogoś z kolegów), po czym porównywała je z Twoimi niewłaściwymi zachowaniami.								
4. W sytuacjach konfliktowych mówił/a o swoich emocjach, oczekiwaniach i potrzebach.								
5. Wypytywał/a o sytuację w taki sposób, że czułeś się przyparty do muru - jak na przesłuchaniu.								
6. W sytuacji niepowodzenia uspokajał/a Cię i pocieszał/a, jednocześnie pomniejszając wagę Twojego problemu (np. „Nie rozpaczaj, nie ma się czym martwić; Wszystko jakoś się ułoży; Jutro inaczej będziesz na to patrzył/a”). Wówczas słowa te wydawały Ci się bez pokrycia.								
7. Słuchał/a Cię uważnie i przyznawał/a Ci prawo do samodzielnego rozwiązywania Twoich problemów, z gotowością do udzielenia Ci wsparcia, gdy o to prosiłaś/eś.								
8. Narzucał/a Ci swoje rozwiązania, dawał/a rady i pouczenia, nie patrząc, czy Tobie to odpowiada.								
9. Robił/a Ci wyrzuty i wywoływał/a w Tobie poczucie winy (np. „Jak możesz mi to robić, wciąż mnie nie słuchasz, a tak dobrze Ci radzę; Wbijasz gwóźdź do mojej								

REAKCJA RODZICÓW	MATKA				OJCIEC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
trumny…”)								
10. Z góry określał/a przyczyny Twoich problemów, nie pytając Cię o zdanie (np. „Nie masz żadnych osiągnięć, bo po prostu nic nie robisz; Ja już dawno Cię przejrzałem/am…”).								
11. Wyrażał/a aprobatę, chwalił/a Cię, kiedy widział/a, że pod wpływem jego/jej sugestii próbujesz zmieniać swoje zachowanie (np. „Teraz widzę, że zachowujesz się rozważnie; Stwierdzam, że robisz postępy”).								
12. Zawstydzał/a Cię i surowo oceniał/a, kiedy nie radziłeś/aś sobie z problemami (np. „Wszyscy sobie radzą, tylko Ty zawsze masz jakieś problemy; Rozczulasz się nad sobą; Zachowujesz się jak dwulatek”).								
13. Wygłaszał/a długie, męczące „kazania”, sugerujące, jak się zachować w trudnej dla Ciebie sytuacji, powołując się przy tym na swój rodzicielski autorytet (np. „ Masz obowiązek słuchać starszych, a zwłaszcza rodziców, bo… Ja w Twoim wieku…”).								
14. Zadawał/a Ci mnóstwo kłopotliwych pytań (np. „Kto zasugerował Ci takie rozwiązanie?; Dlaczego Ty…? Kiedy po raz pierwszy…?”).								
15. Odwracał/a Twoją uwagę od problemu, sugerując tym samym, że jest on nieistotny (np. „Nie myśl o tym więcej. Sprawy jakoś się ułożą; Mówmy o rzeczach bardziej przyjemnych…”).								
16. Gdy w sytuacji konfliktowej postąpiłaś/eś zgodnie z jej/jego oczekiwaniami, chwalił/a Cię (np. „No widzisz jak chcesz to możesz; Widzę, że potrafisz być rozsądna/y; Teraz jesteś w porządku”).								
17. Otrzymywałeś od niej/niego liczne ostrzeżenia, a nawet groźby (np. „Jeszcze raz tak się do mnie odezwiesz…; Nie podnoś głosu, bo…”).								
18. Twoje kłopoty, problemy traktowane były jako błahe, czasami zabawne sprawy (np. „Problemy to Ty dopiero będziesz miał, jak będziesz dorosły; Uśmiechnij się i po prostu przestań już o tym myśleć”).								
19. W kontakcie z Tobą starał/a się być blisko Ciebie i szczerze oraz z uwagą rozmawiać. Dawał/a Ci poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza wtedy, kiedy przeżywałaś/eś trudne chwile.								

REAKCJA RODZICÓW	MATKA				OJCIEC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Kiedy opowiadałaś/eś o swojej trudnej sytuacji, on/a zazwyczaj uspokajał/a i pocieszał/a Cię, jednocześnie lekceważąc Twoje problemy (np. „Nie przejmuj się tym tak bardzo… mogło być gorzej; To nie jest koniec świata; Na pewno sobie poradzisz”).								
21. W sytuacji, gdy Twoje zachowanie było nieakceptowane, reagował/a od razu złością, nie chciał/a słuchać Twoich wyjaśnień. Przypominał/a Ci, kto tu ma władzę.								
22. Jeśli nie radziłaś/eś sobie z jakąś trudną dla Ciebie sytuacją, podsuwał/a Ci gotowe rozwiązania (np. „Najlepiej będzie, jeśli…; Idź i zrób to, o czym mówiłem/am”).								
23. W sytuacji, kiedy Twoje zachowania stawały się przedmiotem konfliktu, rozmawiał/a z Tobą i w sposób zrozumiały dla Ciebie określał/a swoje uczucia oraz potrzeby. Wspólnie ustalaliście korzystne dla obu stron rozwiązanie.								
24. Z własnej perspektywy interpretował/a i stawiał/a diagnozy dotyczące Twoich problemów (np. „Ja doskonale wiem skąd biorą się Twoje kłopoty; Zapewne myślałeś, że…; Sam/a nie wierzysz w to, o czym mówisz;”).								
25. Moralizował/a i przytaczał/a mnóstwo argumentów, aby przekonać Cię do swoich racji (np. „Pomyśl logicznie, jeżeli teraz nie będziesz w siebie inwestował/a, to niczego nie osiągniesz w przyszłości; Studia to jeden z najpiękniejszych okresów, jakiego można w życiu doświadczyć”).								
26. W sytuacjach trudnych osądzał/a Cię i krytykował/a, uruchamiając w Tobie wiele nieprzyjemnych emocji (np. „Jak zwykle nie kierujesz się rozwagą i dlatego wciąż popadasz w kłopoty; Nie potrafisz myśleć logicznie; Jesteś leniwy/a…”).								
27. Stosował/a zasadę osiągania satysfakcjonującego rozwiązywania Waszych problemów w wyniku szczerej, opartej na wzajemnym szacunku i równych prawach, rozmowie.								
28. Robił/a Ci wyrzuty i wpędzał/a Cię w poczucie winy wskazując na niewłaściwe zachowania (np. „Chociaż raz uwzględnij fakt, że Twoja matka potrzebuje wsparcia; Ja tak ciężko pracuję, a Ty …).								
29. Spokojnie przekazywał/a Ci jasne komunikaty odzwierciedlające jego/jej myśli, uczucia i potrzeby związane z Twoim zachowaniem.								

REAKCJA RODZICÓW	MATKA				OJCIEC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
30. Krytykował/a Cię i surowo oceniał/a (np. „Ty nigdy nie potrafisz zachowywać się odpowiedzialnie; Po Tobie niczego dobrego nie można się spodziewać; Nie zasługujesz na moje zaufanie”).								

KLUCZ DO KWESTIONARIUSZA KOMUNIKACJI RODZICIELSKIEJ W SYTUACJACH TRUDNYCH/PROBLEMOWYCH

W ramach **języka nieakceptacji** następujące „blokady komunikacyjne”, czyli „typowa dwunastka”:

1. **Rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie: 1, 21**
2. **Ostrzeganie, upominanie, grożenie: 2, 17**
3. **Perswadowanie, moralizowanie, kazania: 13, 25**
4. **Radzenie, dyktowanie rozwiązania lub robienie propozycji:** 8, 22
5. **Wyrzuty, pouczenia lub logiczne argumenty: 9, 28**
6. **Osadzanie, krytykowanie, sprzeciwianie się, obwinianie: 26, 30**
7. **Chwalenie, aprobowanie: 11, 16**
8. **Wymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie: 3, 12**
9. **Interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie: 10, 24**
10. **Uspokajanie, pocieszanie, wyrażanie współczucia: 6, 20**
11. **Badanie, wypytywanie, indagowanie: 5, 14**
12. **Odciąganie uwagi, rozweselanie, zabawianie: 15, 18**

W ramach **języka akceptacji** następujące formy komunikacji:

1. **czynne (aktywne) słuchanie: 7, 19**
2. **komunikaty (wypowiedzi)„Ja”:** 4, 29
3. **konstruktywne rozwiązywanie konfliktów („metoda trzecia”; „metoda bez porażek”; „metoda 6 kroków”):** 23, 27

Aneks II

KWESTIONARIUSZ TRANSAKCJI RODZINNYCH

Niżej zamieszczono opisy typowych sytuacji problemowych, jakie mają miejsce w relacjach rodziców i dzieci oraz reakcje matek/ojców. Być może kiedyś Pan/i doświadczał/a takich sytuacji i pamięta, jak wówczas zachowywali się Pani/Pana rodzice. Jeśli nie, proszę wyobrazić sobie ich najbardziej prawdopodobne reakcje.

Bardzo proszę, przy <u>KAŻDEJ</u> reakcji matki/ojca wpisać:
„++" - jeśli jest ona najbliższa typowej, najczęstszej reakcji Pani/Pana rodziców;
„+" - jeśli czasem zdarzało się im tak reagować;
„0" - przy odpowiedziach, które w ogóle nie przypominają reakcji Pani/Pana rodziców (rzeczywistej lub prawdopodobnej).

	REAKCJE	
1. **Wyobraź sobie sytuację, że wracasz dużo później do domu, niż to było wcześniej ustalone.**	**Matki**	**Ojca**
a) Krytykuje i potępia Twoje zachowanie. Surowym i stanowczym tonem ostrzega Cię przed konsekwencjami (np. „Jeżeli jeszcze raz taka sytuacja się powtórzy, to porozmawiamy inaczej…").		
b) Przypomina Ci o szacunku dla autorytetu rodziców (np. „Gdybym był/a na Twoim miejscu to słuchał/a/bym rodziców i przestrzegał/a zasad panujących w tym domu").		
c) Odkłada rozmowę na kolejny dzień, biorąc pod uwagę przede wszystkim Twoje potrzeby (np. „Porozmawiamy o tym jutro. Dzisiaj jest już późno, a Ty przecież musisz rano wstać do szkoły. W kuchni czeka na Ciebie kolacja").		
d) Daje Ci czas na ostudzenie emocji, po czym zaprasza Cię do rozmowy w atmosferze bezpieczeństwa i zaufania (np. „Porozmawiajmy o tym spokojnie. Chętnie wysłucham Twoich racji").		
e) Głośno wykrzykuje, że nie życzy sobie i nie ma ochoty więcej przeżywać takich sytuacji!		
2. **Przypuśćmy, że jako nastolatek/nastolatka razem z rówieśnikami planujesz wspólny wyjazd wakacyjny. Dotychczas zawsze jeździłeś/aś z rodzicami. Przedstawiasz im zatem swoje zamiary. Jest to dla nich nowa sytuacja.**	X	X
a) Stanowczo Ci odmawia. Krytykuje Twoje plany (np. „Co za głupie i nieprzemyślane pomysły przychodzą Ci do głowy…; Ile razy mam Ci powtarzać, że powinieneś…").		
b) Podejmuje konkretną, rzeczową rozmowę uwzględniającą argumenty obu stron.		
c) Wyraża zgodę, kierując jednocześnie wobec ciebie mnóstwo ostrzeżeń i zaleceń (np. „Tylko pamiętaj… Bądź ostrożny/a; Nie zadawaj się z byle kim").		
d) Ulega, pod warunkiem, że będziesz zachowywać się poprawnie. Nawiązuje przy tym do swojego dzieciństwa (np. „Ja rodzicom swoim zachowaniem nie przynosiłem/am wstydu, bez względu na sytuacje, w jakich się znajdowałem/am").		
e) Zgadza się z entuzjazmem, po czym następnego dnia, pod wpływem złego humoru oznajmia Ci, że zmienił/a zdanie i już nie chce żebyś wyjechał/a z kolegami.		
3. Wyobraź sobie, że o Twoim konflikcie z nauczycielem dowiadują się rodzice.	X	X

a) Obiecuje, że postara się tak porozmawiać z nauczycielem, żeby już więcej nie miał do Ciebie żadnych pretensji.		
b) Nie prosząc Cię o wyjaśnienie, potępia Cię i poddaje ostrej krytyce Twoje zachowanie, wychodząc z założenia, że nauczyciel zawsze ma rację.		
c) Stawia siebie za przykład: „Ja jak chodziłem/am do szkoły to potrafiłem/am się odpowiednio zachowywać”. Boi się, że jeżeli nie podporządkujesz się nauczycielowi, to może się to źle skończyć.		
d) Złości się i narzeka, że będzie musiał/a iść do szkoły, a nie ma na to czasu i ochoty.		
e) Prowadzi z Tobą poważną i konstruktywną rozmowę. Stara się wspólnie z Tobą znaleźć najlepsze wyjście z zaistniałej sytuacji.		
4. Załóżmy, że zaniedbujesz swoje obowiązki domowe.	X	X
a) Stwierdza, że nie pozwoli sobie na dalsze tolerowanie takiej sytuacji. Ostrzega Cię i nie oszczędza Ci przy tym słów potępiających Twoje zachowanie (np. „Jesteś totalnym leniem i myślisz tylko o sobie; Powinieneś wiedzieć, że jeżeli w końcu nie zmądrzejesz i nie weźmiesz się do pracy, to ja…”).		
b) Przypomina Ci, że współpraca i należyte wypełnianie swoich obowiązków, to priorytety Waszej rodziny. Stwierdza, że „Jak on/ona był młody/młoda, to nikt nie musiał mu/jej przypominać o tym, co należy zrobić”.		
c) Rozmawia z Tobą w celu ustalenia sposobu rozwiązania powtarzającego się problemu. Oczekuje rzeczowych i konkretnych propozycji z Twojej strony.		
d) Głośno krzyczy, wymachując przy tym rękoma. (np. „Och, Twoje zachowanie jest nie do zniesienia…! Mam dość..!). Obraża się na Ciebie.		
e) Przymyka oczy na Twoje niedociągnięcia. Chroni Cię przed nadmiarem obowiązków. Pomaga Ci, robiąc pewne rzeczy za Ciebie. Rozumie, że masz dużo nauki i to, że w Twoim wieku takie sprawy, jak sprzątanie czy wyniesienie śmieci mają prawo Cię nie interesować.		
5. Przypuśćmy, że na szkolnej wycieczce, nauczyciel przyłapał Cię na paleniu papierosów. Dowiadują się o tym rodzice.	X	X
a) Rozmawia z Tobą o zaistniałej sytuacji. W sposób rzeczowy przedstawia Ci swoje stanowisko, by skłonić Cię do myślenia i wzbudzić w Tobie własne refleksje.		
b) Mówi Ci, że jest mu/jej wstyd przed znajomymi i nauczycielem (np. „Ja, gdy byłem/am w Twoim wieku, nie ośmielił/a/ bym się zrobić rodzicom jakiejkolwiek przykrości”).		
c) W surowych słowach potępia Twoje zachowanie. Jasno i wyraźnie określa swoje stanowisko (np. „Palenie papierosów jest Ci absolutnie zabronione”). Grozi Ci karą, jeśli sytuacja się powtórzy.		
d) Wpada w złość. Nie panuje nad sobą, wykrzykując pod Twoim adresem wiele gróźb i wyrzutów.		
e) Mówi Ci, że też był młody/a i wie jak trudno jest nie ulec pokusie, zwłaszcza gdy odmowa mogłaby narazić Cię na wyśmianie ze strony rówieśników. Ostrzega Cię jednak przed konsekwencjami tego nałogu, bo martwi się o Twoje zdrowie.		
6. Wyobraź sobie, że rodzice oznajmiają Ci, że udało im się dostać bilety do teatru na jutrzejszy wieczór. Ty tymczasem umówiłeś/aś się ze swoją dziewczyną/chłopakiem i nie zamierzasz z tej randki rezygnować.	X	X

a) Okazując Ci wyrozumiałość i troskę o Twoje dobre samopoczucie, stwierdza, że jeśli dla Ciebie spotkanie z dziewczyną/chłopakiem jest takie ważne, to on/ona to rozumie i wyraża zgodę.		
b) Uważa, że trzeba uczestniczyć przede wszystkim w planach rodzinnych, bo rodzina jest najważniejsza.(np. „Ja wybierałem/am rodzinę”).		
c) Przeprowadza z Tobą rozmowę, podczas której bez wywierania presji znajdujecie rozwiązanie korzystne dla obu stron.		
d) Surowym tonem, stanowczo oznajmia Ci, że nie wyraża zgody na odmowę. Jego/jej decyzja w tej sprawie jest nieodwołalna. Otrzymujesz wyraźne polecenie podporządkowania się woli rodziców (np. „Idziesz z nami i dalsza dyskusja jest zbędna…”).		
e) Początkowo zgadza się na Twoje spotkanie z dziewczyną/chłopakiem, ale po chwili, bez słowa uzasadnienia, odwołuje. Na zapytanie o powody tak nagłej zmiany, poirytowany Twoją ciekawością, odpowiada, np. „ O rany!... bo tak chcę…!”.		
7. Załóżmy, że zmieniłeś/aś swój sposób ubierania się, co nie odpowiada Twoim rodzicom.	X	X
a) Zdecydowanie zabrania Ci tak się ubierać, nie pytając Cię o zdanie. Krytykuje Twój styl, odnosząc się do niego lekceważąco (np. „Zapominasz, że na zewnątrz reprezentujesz nasz dom i nie pozwolę sobie na żadne Twoje fanaberie, które mogłyby popsuć jego wizerunek”).		
b) Okazuje Ci mimo wszystko wyrozumiałość, wychodząc z założenia, że młodość ma swoje prawa. Nie chce Cię zasmucać czy denerwować.		
c) Przekonuje Cię, że zbytnie wyróżnianie się jest nie na miejscu. Mówi Ci na przykład: „ Są pewne rzeczy, których po prostu, nie wypada robić”.		
d) Złości się na Ciebie, wyśmiewając się przy tym z Twojego gustu i współczesnej młodzieży.		
e) Rozmawia z Tobą. Przedstawia swój punkt widzenia, okazując przy tym szacunek i zainteresowanie dla Twojej oryginalności i pomysłowości. Razem poszukujecie satysfakcjonującego rozwiązania.		
8. Przypuśćmy, że masz zwyczaj głośnego słuchania muzyki, której nie akceptują Twoi rodzice.	X	X
a) Zdecydowanym głosem nakazuje Ci ją wyciszyć, grożąc konsekwencjami w przypadku niezastosowania się do polecenia. Krytykuje muzykę, jakiej słuchasz (np. „Jak Ty możesz słuchać takiej muzyki…; Zabraniam Ci…; Nie pozwolę sobie na to, żebyś Ty…).		
b) Wpada w złość, bo zakłócasz mu ciszę i odpoczynek (np. „Natychmiast wyłącz ten „jazgot”!...W domu przede wszystkim pragnę ciszy i spokoju!”).		
c) Szanuje Twoje wybory, niemniej prosi o wyciszenie muzyki, ponieważ mu przeszkadza. Nie ocenia jej. Proponuje wspólną rozmowę. Razem odnajdujecie korzystne dla obu stron rozwiązanie.		
d) Zwraca Ci uwagę, że łamiesz w ten sposób porządek i dobre obyczaje panujące w Waszym domu (np. „Jak byłem/am w Twoim wieku bałem się robić coś, co nie spodobałoby się rodzicom.”).		
e) Kupuje Ci słuchawki, żebyś nadal mógł/mogła słuchać swojej ulubionej muzyki i żeby nikt z domowników nie miał do Ciebie pretensji.		
9. Załóżmy, że dostałeś/aś się na studia. Rodzice są zadowoleni, pokrywają koszty, ale okazuje się, że nie radzisz sobie. Pojawiają się coraz większe problemy z zaliczaniem przedmiotów. Grozi Ci wydalenie.	X	X

a)	Wspólnie z Tobą poszukuje przyczyn Twoich trudności. W sposób rzeczowy analizujecie wszelkie sposoby rozwiązania zaistniałych problemów.		
b)	Wpada w histerię, że tyle wyrzeczeń i teraz wszystko pójdzie na marne, a on/a tak pragnął/pragnęła… . Oznajmia Ci, że nienawidzi takich sytuacji.		
c)	Stwierdza, że jest rozczarowany i wstydzi się za Ciebie przed rodziną i znajomymi (np. „Taki cios…; Co powiedzą nasi znajomi...”).		
d)	Od razu Cię pociesza i wykazuje gotowość do podjęcia wszelkich działań pomocowych (np. „Nie załamuj się. Przecież po to masz rodziców, żeby w każdej sytuacji Cię wspierali; Na pewno znajdziemy dla Ciebie jakieś rozwiązanie”).		
e)	Surowo ocenia Twoje zaniedbania. Bez skrupułów nazywa rzeczy po imieniu (np. „Taka postawa jest nie do przyjęcia. To przejaw ignorancji i braku odpowiedzialności… Powinieneś natychmiast…”). W sposób dobitny ostrzega Cię, że jeżeli „ostro” nie weźmiesz się do pracy, to poniesiesz poważne konsekwencje.		

KLUCZ DO KWESTIONARIUSZA TRANSAKCJI RODZINNYCH

Rodzic Krytyczny: 1a, 2a, 3b, 4a, 5c, 6d, 7a, 8a, 9e

Rodzic Opiekuńczy: 1c, 2c, 3a, 4e,5e, 6a, 7b, 8e, 9d

Dorosły: 1d, 2b, 3e, 4c, 5a, 6c, 7e, 8c, 9a

Dziecko Przystosowane: 1b, 2d, 3c, 4b, 5b, 6b, 7c, 8d, 9c

Dziecko Naturalne: 1e, 2e, 3d, 4d, 5d, 6e, 7d, 8b, 9b

Aneks III

KWESTIONARIUSZ RODZCIELSKICH POSTAW ŻYCIOWYCH

(W RETROSPEKTYWNEJ OCENIE DZIECI)

Niżej zamieszczono opisy typowych sytuacji problemowych, jakie mają miejsce w relacjach rodziców i dzieci oraz reakcje matek/ojców. Być może kiedyś Pan/i doświadczał/a takich sytuacji i pamięta, jak wówczas zachowywali się Pani/Pana rodzice. Jeśli nie, proszę wyobrazić sobie ich najbardziej prawdopodobne reakcje.

Bardzo proszę, przy KAŻDEJ reakcji matki/ojca wpisać:
„++" - jeśli jest ona najbliższa typowej, najczęstszej reakcji Pani/Pana rodziców;
„+" - jeśli czasem zdarzało się im tak reagować;
„0" - przy odpowiedziach, które w ogóle nie przypominają reakcji Pani/Pana rodziców (rzeczywistej lub prawdopodobnej).

SYTUACJE/REAKCJE		REAKCJA	
		MATKI	OJCA
1.	**Podczas wywiadówki rodzice dowiadują się, że masz problemy z nauką. Grozi Ci ocena niedostateczna z matematyki.**	X	X
a)	Uważa, że razem powinniście poszukać przyczyn istniejących trudności. Jest przekonany/a, że jeśli popracujesz, to jesteś w stanie nadrobić zaległości, a on/a będzie wspierać Cię w Twoich wysiłkach.		
b)	Oznajmia Ci, że On/a robi wszystko, żeby zapewnić Ci dobre warunki do nauki, a Ty tego nie doceniasz. Lekceważysz swoje obowiązki i narażasz swoich rodziców na wstyd.		
c)	Jest zaskoczony/a, bo dotychczas nie miałeś/aś żadnych problemów z nauką. Przyznaje, że ostatnio inne zajęcia tak bardzo ją/jego zaabsorbowały, że nie poświęcał/a Ci tyle czasu, ile powinien/powinna.		
d)	Stwierdza, że On/a też miał/a problemy z nauką i Ty po prostu masz to po nim/niej.		
2.	**W trakcie rozmowy wychowawcy z rodzicami, w której i Ty uczestniczysz, padają słowa oskarżenia, że ostatnio w sposób**	X	X
a)	Robi wszystko, żeby usprawiedliwić Twoje zachowanie swoimi zaniedbaniami i brakiem czasu dla Ciebie. Wyraża przy tym zdziwienie, ponieważ w domu nie stwarzasz żadnych problemów i zachowujesz się całkiem poprawnie.		
b)	Stwierdza, że On/a też ma problemy z porozumieniem się z Tobą. Czuje się zmęczony/a i bezsilny/a.		
c)	W poczuciu odpowiedzialności za Twoje wychowanie, obiecuje wychowawcy przeprowadzenie z Tobą poważnej i rzeczowej rozmowy. Wyraża zaufanie wobec Ciebie, przekonując nauczyciela, że jesteś w stanie odpowiednio zmienić swoje zachowanie.		
d)	Robi Ci wyrzuty, kieruje słowa krytyki. Stwierdza, że on/a tak się stara wychować Cię na dobrego, odpowiedzialnego człowieka, a Ty ciągle narażasz go/ją na wstyd i upokorzenie, na które sobie nie zasłużył/a.		
3.	**W trakcie wspólnej wyprawy w góry dochodzi do sprzeczki pomiędzy Tobą a rodzicami. Sprawa dotyczy szlaku, którym mielibyście iść dalej.**	X	X

a) Nie dopuszczając Cię do głosu i ignorując Twoje zdanie, wyrusza dalej według swoich planów, wychodząc z założenia, że to On/a decyduje, a Ty masz się podporządkować.		
b) Wspólnie poszukujecie rozwiązania, uwzględniającego argumenty obu stron.		
c) Akceptuje Twój wybór, ponieważ uważa, że lepiej znasz się na czytaniu mapy niż on/a.		
d) W poczucia bezsilności ulega Tobie, chociaż nie jest zadowolony/a z Twojego wyboru.		
4. Rodzice widzą, że od dłuższego czasu, pomimo wielu prób i wysiłków nie udaje Ci się zrealizować Twoich planów.		
a) Sugeruje Ci, żebyś zmienił/a plany, bo jak zwykle i tak Ci się nie uda. Narażasz się tylko na straty. Powinieneś jego/jej posłuchać. On/a dobrze Ci radzi. Na pewno na tym skorzystasz.		
b) Docenia i podziwia Twój upór. Solidaryzuje się z Tobą. Wyraża gotowość udzielenia Ci wsparcia.		
c) Poszukuje winy w sobie. Uważa, że gdyby stworzył/a Ci lepsze warunki do rozwoju, to Ty miał/a/byś większe szanse na osiąganie tego, czego pragniesz.		
d) Wychodzi z założenia, że jemu/jej wiele rzeczy w życiu nie wyszło, więc jeśli Tobie też się nie udaje, to znaczy, że tak samo jak on/a będziesz miał w życiu „pod górkę”.		
5. Na wywiadówce wychowawca przekazuje rodzicom informację o dużej liczbie opuszczonych przez Ciebie i nieusprawiedliwionych godzin. Ma poważne przypuszczenia, że zacząłeś/zaczęłaś chodzić na wagary.		
a) Stwierdza, że podejrzenia o chodzenie na wagary są nieuzasadnione. On/a przecież bardzo dobrze Cię zna, ufa Ci i wie, że jako rozsądne i odpowiedzialne dziecko nigdy byś sobie na to nie pozwolił/a. Usprawiedliwia Cię, mówiąc, że ostatnio masz problemy zdrowotne i na pewno zapomniałeś/aś na bieżąco przynosić usprawiedliwienia, a on/a tego nie dopilnował/a.		
b) Obiecuje wychowawcy, wyjaśnienie tej sytuacji. Zależy mu na bliskości z Tobą, dlatego w domu jako odpowiedzialny rodzic stara się szczerze z Tobą rozmawiać, okazując Ci zaufanie i wsparcie.		
c) Oznajmia wychowawcy, że jemu/jej już „ręce opadają”. Czuje się bezradny/a, bo do Ciebie nie docierają już żadne argumenty. Jesteś krnąbrny/a i uparty/a. Liczysz się tylko ze zdaniem i opinią kolegów, a nie rodziców.		
d) Stwierdza, że zawsze byłeś/aś trudnym dzieckiem. On/a stara się w miarę swoich możliwości zapewnić Ci jak najlepsze warunki, ale Ty zupełnie tego nie doceniasz. Masz postawę roszczeniową i liczy się dla		
6. Wybierasz się na dyskotekę ze znajomymi. Oznajmiasz rodzicom, że tym razem wrócisz później niż zwykle.		
a) Od razu, bez wysłuchania Ciebie, odrzuca taką możliwość. Uważa, że jako odpowiedzialny rodzic nie może ulegać Twoim zachciankom.		
b) Wyraźnie waha się. Nie chce zrobić Ci przykrości. Pod wpływem Twoich nalegań, z poczucia bezsilności, ustępuje, bo nie potrafi Ci niczego odmówić.		

c) Prowadzi z Tobą szczerą rozmowę. Mówi Ci, że obawia się o Twoje bezpieczeństwo, ale rozumie Twoje argumenty. Wspólnie ustalacie godzinę powrotu.		
d) Oznajmia Ci, że nie ma do Ciebie zaufania i do Twoich kolegów, ale zgadza się, bo czuje się bezsilny i wie, że i tak zrobisz swoje, bez względu na to, jakich argumentów użyje wobec Ciebie.		
7. W domu ostatnio dochodzi do częstych nieporozumień pomiędzy Tobą a rodzicami. Zaczynasz stwarzać coraz więcej problemów wychowawczych.	X	X
a) Mówi Ci, że trudno jest mu/jej porozumieć się z Tobą. Nie chce jednak ciągle walczyć, ponieważ Twoje szczęście i zadowolenie jest dla niego/niej najważniejsze. Ty jesteś dobrym dzieckiem, a problemy zapewne wynikają z jego/jej wcześniejszych niedopatrzeń.		
b) Z dystansem i dużą dozą wyrozumiałości podchodzi do Twoich zachowań. Wie, że jest to trudny okres również dla Ciebie. Traktuje rozmowę jako klucz do rozwiązywania waszych problemów.		
c) Uważa, że jesteś krnąbrny/a i uparty/a i dlatego nie zamierza dalej przejmować się Twoimi zachowaniami. Sam/a poniesiesz skutki swoich wyborów. Przyznaje, że wina może jest i po jego/jej stronie, bo za bardzo przyzwyczaił/a Cię do spełniania Twoich zachcianek.		
d) Każda rozmowa kończy się ostrą kłótnią, podczas której nie oszczędza Ci słów krytyki. On/a uważa, że zawsze ma rację i dobrą wolę wobec Ciebie, ale Ty tego nie widzisz.		
8. Doszło do rozstania z Twoim chłopakiem/dziewczyną. Bardzo to przeżywasz. Zaczynasz mieć problemy z nauką.	X	X
a) Zastanawia się nad przyczynami Twoich problemów. Myśli, że jest to wynikiem jego/jej błędów wychowawczych, bo przecież Ty jesteś dobrym, wrażliwym, ale przede wszystkim odpowiedzialnym dzieckiem.		
b) Rozumie Cię. Pozwala Ci na przeżywanie tej trudnej dla Ciebie sytuacji na swój sposób, ufając, że jako odpowiedzialna osoba nie zaniedbasz innych, równie ważnych dla Ciebie spraw. Dyskretnie i delikatnie pokazuje Ci, że jest z Tobą i zawsze możesz na niego/nią liczyć.		
c) Nie przejmuje się Twoimi rozterkami. Oznajmia Ci, że nie czas na „rozczulanie się nad sobą". Masz się „wziąć w garść". Nie chce słyszeć o żadnych problemach z nauką. On/a tak wiele Ci daje. Masz wszystko, czego potrzebujesz - inne dzieci mogłyby tylko o tym pomarzyć.		
d) Bagatelizuje Twój problem. Stwierdza, że ta „miłość" to bajka, w którą on/a już dawno przestał/a wierzyć i Tobie radzi to samo. Mówi Ci, że jak nie weźmiesz się do nauki, to do niczego nie dojdziesz, tak jak on/a.		
9. Wracasz do domu z informacją dla rodziców, że ze sprawdzianu z języka polskiego znów dostałeś ocenę niedostateczną.	X	X
a) Reaguje złością. Robi Ci wyrzuty, że na pewno za mało czasu poświęciłeś/aś na przygotowanie się do sprawdzianu. Swoją beztroską i zaniedbywaniem podstawowych obowiązków pokazujesz, że lekceważysz jego/jej ciężką pracę, dzięki której stworzył/a Ci tak dobre warunki do rozwoju.		
b) Obrzuca Cię obraźliwymi epitetami. W jego/jej mniemaniu jesteś zwykłym leniem. Stwierdza, że czuje się bezradny wobec Ciebie, jego/jej cierpliwość już się skończyła i nie umie Ci pomóc.		

c)	Rozmawia z Tobą, by razem znaleźć przyczyny Twoich problemów. Nie obwinia siebie ani Ciebie. Wspólnie ustalacie możliwości wyjścia z tej sytuacji.		
d)	Mówi Ci, że to na pewno z jego/jej winy. Tak bardzo ostatnio angażuje Cię w sprawy domowe, że nie miałeś/aś przez niego/nią wystarczająco dużo czasu na naukę. Ufa Ci, że jesteś w stanie się poprawić.		
10.	**W ramach pracy domowej masz zrobić sześcian. Okazuje się, że wykonanie tego zadania nie przychodzi Ci łatwo.**		
a)	Mówi Ci, że zawsze miałeś/aś „dwie lewe ręce” do zrobienia czegokolwiek. Zastanawia się „w kogo Ty się wdałeś”. On/a przecież radzi sobie w każdej sytuacji i dlatego teraz ma takie osiągnięcia.		
b)	Docenia Twoje zmagania. Ma świadomość, że nie każdy musi mieć zdolności manualne i zachęca Cię do kolejnych prób, wierząc, że w końcu sobie poradzisz.		
c)	Stwierdza, że obaj/oboje jesteście nieudacznikami. Pamięta, że on/a też zupełnie nie radził/a sobie z takimi pracami i Ty, niestety, także nie wykazujesz tego rodzaju zdolności.		
d)	Podziwia Cię za Twoją cierpliwość i upór. Jest mu/jej jednak przykro, że musisz wkładać w to tyle wysiłku. Robi sobie wyrzuty, że to na pewno dlatego, że za bardzo Cię we wszystkim wyręczał/a i teraz wykonanie czegoś samodzielnie przychodzi Ci z takim mozołem.		

KLUCZ DO KWESTIONARIUSZA RODZICIELSKICH POSTAW ŻYCIOWYCH

Nr pytania	(Rodzic) Ja jestem OK (Dziecko) Ty jesteś OK	Ja jestem OK Ty nie jesteś OK	Ja nie jestem OK Ty jesteś OK.	Ja nie jestem OK Ty nie jesteś OK.
1	**1a**	**1b**	**1c**	**1d**
2	**2c**	**2d**	**2a**	**2b**
3	**3b**	**3a**	**3c**	**3d**
4	**4b**	**4a**	**4c**	**4d**
5	**5b**	**5d**	**5a**	**5c**
6	**6c**	**6a**	**6b**	**6d**
7	**7b**	**7d**	**7a**	**7c**
8	**8b**	**8c**	**8a**	**8d**
9	**9c**	**9a**	**9d**	**9b**
10	**10b**	**10a**	**10d**	**10c**

Aneks IV

Charles Carver, Michael Scheier i Jagdish Weintraub **COPE** Adaptacja: Zygfryd Juczyński, Nina Ogińska-Bulik

Ludzie różnie reagują, gdy natrafiają w swoim życiu na trudne czy stresujące zdarzenia. Ze stresem można sobie radzić w różny sposób. Kwestionariusz ma ustalić, jak zazwyczaj zachowujesz się, gdy doświadczasz tego typu zdarzeń. Jest zrozumiałe, że różne zdarzenia wywołują różne reakcje, lecz co Ty zazwyczaj robisz, gdy przeżywasz bardzo nieprzyjemne zdarzenie?
Należy starać się odpowiadać na każde pytanie niezależnie, to znaczy tak odpowiadać, aby odpowiedź na jedno pytanie nie wpływała na inne odpowiedzi. Należy odpowiedzieć na wszystkie pytania. Nie ma tu odpowiedzi ani prawdziwych, ani fałszywych, dlatego należy wybrać te najbardziej właściwe dla siebie, a nie to, co według Ciebie inni ludzie powiedzieliby czy zrobili.

Do pustej kratki należy wpisać właściwą dla siebie cyfrę, zgodnie z podanym poniżej znaczeniem:

1 = prawie nigdy tak nie postępuję **3 = często tak postępuję**
2 = rzadko tak postępuję **4 = prawie zawsze tak postępuję**

Gdy jestem w bardzo trudnej sytuacji, to zazwyczaj:

1. Poprzez tego typu doświadczenia rozwijam siebie………………………………………………………………… ☐
2. Zajmuję się pracą lub innymi czynnościami, żeby o tym nie myśleć ………………………………………… ☐
3. Jestem zaniepokojony i ujawniam swoje ……………………………………………………………………………… ☐
4. Szukam porady u innych, co należy robić……………………………………………………………………………… ☐
5. Moje wysiłki koncentrują się na tym, aby coś z tą sytuacją zrobić……………………………………………… ☐
6. Mówię do siebie „to nieprawda”…………………………………………………………………………………………… ☐
7. Pokładam zaufanie w Bogu…………………………………………………………………………………………………… ☐
8. Śmieję się z tej sytuacji…… ☐
9. Przyznaję się przed sobą, że sobie nie poradzę i przestaję próbować…………………………………………… ☐
10. Staram się powstrzymać przed pochopnym działaniem…………………………………………………………… ☐
11. Rozmawiam z kimś o tym, co czuję……………………………………………………………………………………… ☐
12. Piję alkohol lub zażywam inne środki, żeby poczuć się lepiej…………………………………………………… ☐
13. Przyzwyczajam się do myśli, że tak się stało………………………………………………………………………… ☐
14. Rozmawiam z innymi, aby dowiedzieć się więcej o danej sytuacji……………………………………………… ☐
15. Unikam myśli i czynności, które by mnie rozpraszały……………………………………………………………… ☐
16. Śnię na jawie o czymś innym niż to, co się stało…………………………………………………………………… ☐
17. Jestem zaniepokojony/a i zdaję sobie z tego sprawę……………………………………………………………… ☐
18. Liczę na pomoc Boga……… ☐
19. Sporządzam plan działania…………………………………………………………………………………………………… ☐
20. Żartuję na ten temat……… ☐

21. Akceptuję fakt, że tak się stało i że nie można tego zmienić……………………………………………… ☐
22. Powstrzymuję się od robienia czegokolwiek, dopóki sytuacja na to pozwala……………………….. ☐
23. Staram się uzyskać wsparcie emocjonalne od przyjaciół lub krewnych………………………………. ☐
24. Po prostu rezygnuję z prób osiągnięcia celu…………………………………………………………………. ☐
25. Podejmuję dodatkowe działania, aby rozwiązać problem…………………………………………………. ☐
26. Próbuję oderwać się na chwilę od rzeczywistości, pijąc alkohol czy zażywając inne środki…… ☐
27. Nie chcę uwierzyć, że tak się stało……………………………………………………………………………… ☐
28. Okazuję swoje uczucia………………………………………………………………………………………………. ☐
29. Staram się zobaczyć to w innym, bardziej pozytywnym świetle……………………………………… ☐
30. Rozmawiam z osobą, która mogłaby w konkretny sposób pomóc mi w rozwiązaniu problemu…… ☐
31. Śpię więcej niż zazwyczaj……………………………………………………………………………………………. ☐
32. Staram się wypracować strategię czy plan określający, co należy robić……………………………. ☐
33. Koncentruję się na rozwiązaniu problemu i – gdy trzeba – odkładam na bok inne zadania…… ☐
34. Staram się uzyskać otuchę i zrozumienie od innych……………………………………………………… ☐
35. Piję alkohol lub zażywam inne środki, żeby mniej o tym myśleć……………………………………… ☐
36. Stroję sobie z tego żarty…………………………………………………………………………………………….. ☐
37. Rezygnuję z wysiłków osiągnięcia tego, co chcę…………………………………………………………… ☐
38. Szukam dobrych stron w tym, co się zdarzyło……………………………………………………………… ☐
39. Zastanawiam się nad tym, jak najlepiej poradzić sobie z problemem………………………………. ☐
40. Udaję, że nic się nie stało……………………………………………………………………………………………. ☐
41. Upewniam się, czy nie pogorszę sytuacji przedwczesnym działaniem……………………………. ☐
42. Bardzo staram się, aby inne rzeczy nie przeszkadzały mi w rozwiązaniu problemu……………… ☐
43. Idę do kina albo oglądam telewizję, żeby mniej o tym myśleć………………………………………… ☐
44. Akceptuję fakt, że to się już stało……………………………………………………………………………… ☐
45. Pytam ludzi, którzy mają doświadczenia podobne do moich, co oni wtedy zrobili……………….. ☐
46. Odczuwam silne przykre emocje i wiem, że bardzo to po mnie widać……………………………….. ☐
47. Podejmuję działania mające na celu ominięcie problemu………………………………………………. ☐
48. Staram się znaleźć ukojenie w religii czy w swojej wierze………………………………………………. ☐
49. Zmuszam się do odczekania na właściwy moment, żeby coś zrobić…………………………………… ☐
50. Traktuję tę sytuację jak zabawę……………………………………………………………………………………. ☐
51. Ograniczam wysiłek wkładany w rozwiązanie problemu………………………………………………… ☐
52. Rozmawiam z kimś o swoich uczuciach………………………………………………………………………… ☐
53. Piję alkohol lub zażywam inne środki, co pomaga mi przez to przejść……………………………….. ☐

54. Uczę się z tym żyć…… ☐
55. Odkładam na bok inne zajęcia, aby skoncentrować się na tym……………………………………………….. ☐
56. Poważnie zastanawiam się nad tym, jakie kroki należy podjąć……………………………………………… ☐
57. Zachowuję się tak, jak gdyby nic się nie stało……………………………………………………………….. ☐
58. Krok po kroku robię to, co musi być zrobione……………………………………………………………….. ☐
59. Uczę się czegoś z tych doświadczeń……………………………………………………………………………… ☐
60. Modlę się lub medytuję……………………………………………………………………………………………………. ☐